VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER

Être complémentaires pour mieux accompagner les élèves

www.mepbapgiqueqouv.qc.ca

Québec

2007-02650/

Entrevue avec le docteur Gilles Julien

Propos recueillis par Guy Lusignan

Quelle est la place de l'école et des enseignantes et des enseignants dans une approche communautaire? Cet entretien donne l'occasion au docteur Julien de nous faire part de ses réflexions.

par Nancy Granger

Un article qui fait le tour des perceptions au sujet du cours de français, discipline-clé et source de nombreuses polémiques. Ce texte fait un portrait qui, tout en étant exhaustif, aborde la question de façon synthétique.

par Shirley Carignan, Line Massé et Catherine Lanaris

Description d'une démarche d'intégration d'élèves présentant des difficultés comportementales importantes. Cet article mérite le détour. Les auteures nous présentent six recommandations qui fournissent des balises très intéressantes pour les enseignants qui travaillent avec ces élèves.

par Glorya Pellerin, Daniel Martin et Lorraine Nobert

Les stages pour les jeunes enseignants sont des passages obligés pour garantir la formation pratique et le transfert des acquis théoriques. Quand cette étape se couple d'une démarche dont l'objet est de faire ressortir des pistes d'action pour guider le néophyte, l'expérience mérite d'être partagée, ce que nous propose cet article.

Articles exclusifs au site

par Judith M. Lapointe et H. Jérome Freiberg

Dans un contexte où la violence est l'objet de programmes particuliers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et puisque cette question préoccupe le milieu scolaire, ce texte s'avère une source d'informations non négligeables.

Vous y retrouverez non seulement les références à un ensemble de programmes, mais également un outil d'analyse qui permet d'évaluer la pertinence de ces derniers.

par Louise Langevin, Sylvie C.Cartier et Josianne Robert

Un pourcentage significatif d'élèves décrocheurs « raccrochent ». Des chercheures se sont intéressées au profil motivationnel ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage privilégiées par ces élèves.

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

10

« La main gauche ne sait pas toujours ce que la main droite fait. » Cette phrase résume trop souvent les perceptions des enseignants et des enseignantes, qui se situent à la base de la pyramide des décisions. Ils sont sur la première ligne de l'agir qui incombe à l'école. Ce dossier tente d'analyser les façons de mettre en œuvre des stratégies qui permettront à l'école de travailler dans une véritable cohérence, pour garantir des conditions qui favorisent une meilleure concertation.

Le Programme de formation de l'école québécoise : un repère commun pour la concertation des interventions éducatives
par Nicole Gagnon

par Hélène Larouche et Lise Francoeur-Vincent

par Ghislaine Cloutier

par Badiaa Mellouk

par Laurence Houllier

par Claude Daviau

Table ronde sur la complémentarité dans le monde de l'éducation
par Lise Lagacé

par Louise Sarrasin

par Huguette Martin

par Marie-France Gaumont et Paul Turpin

Pour aller plus loin dans le dossier

Synthèse d'une étude exploratoire

Ce document étudie une variété d'expériences de collaboration école –communauté.

Vous trouverez le rapport intégral sur le site Internet suivant :

http:// www.meq.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/MELS_Partenariat_FR_470982.pdf

De l'aide aux études gratuite, conviviale, professionnelle et confidentielle!

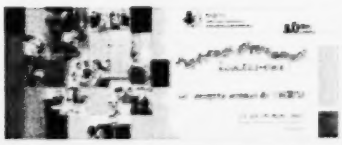
Allô prof est un organisme d'aide aux devoirs subventionné par le ministère du l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui offre gratuitement un soutien à l'apprentissage aux élèves du Québec et à leurs parents.

Du lundi au jeudi, de 17 h à 20 h, des enseignants de toutes les classes et de toutes les matières sont disponibles pour répondre aux questions d'ordre scolaire. On peut les joindre par téléphone ou par Internet.

Montréal : (514) 527-3726 • Québec : (418) 843-5355
Ailleurs : 1-888-776-4455
http://www.alloprof.qc.ca (cliquer sur « Cyberclasses »)

Visites commentées, programme scolaire et carnet de l'enquêteur sont offerts gratuitement aux enseignants. Vous pouvez consulter l'horaire complet des visites sur www.banq.qc.ca

Un dossier pédagogique complet, intitulé *Les enseignants sous la loupe*, est également disponible sur ce portail. Il propose un ensemble d'activités à réaliser en classe avant et après la visite de cette exposition qui permet de suivre la progression spectaculaire qu'a eue l'école au Québec.



Numéro 142
Février • Mars 2007
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca
Vie pédagogique
Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin
Direction
Camille Marchand
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Jacqueline Noël
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
France Pleau
Révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.
Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :
Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site
www.viepedagogique.gouv.qc.ca
98-0808

Un enfant à la mer

Rentrée scolaire, une cour d'école, une enseignante observe tous les nouveaux petits de maternelle. Ils arrivent heureux de faire enfin partie des grands qui vont à l'école. Certains de ces enfants jouent immédiatement avec des amis, d'autres, plus timorés, attendent sagement près de la porte, les yeux écarquillés. Ils craignent de ne pas entendre la consigne qui les fera pénétrer dans ce lieu investi de tous les mystères.

Ils ont tous leur beau sac à dos encore propre. L'excitation est palpable, mais l'enseignante ne peut s'empêcher de se demander : « Lesquels d'entre eux, lesquelles d'entre elles ne se rendront pas au bout de ce grand voyage de la scolarité : traversée ponctuée d'étapes qui mènent tranquillement vers le diplôme d'études secondaires, premier jalon de la vie d'adulte? »

Lequel de ces enfants quittera de lui-même le bateau et sautera prématurément dans le grand monde sans avoir tous les outils pour devenir un citoyen à part entière? La plupart de ces enfants se rendront à bon port, mais les statistiques ne mentent pas. Trop d'élèves encore, des garçons surtout, attendent patiemment d'avoir l'âge de quitter l'école, même s'ils n'ont pas encore obtenu leur diplôme. Ils veulent voler de leurs propres ailes. Ils sont assis à leur pupitre dans la classe, mais leur esprit est ailleurs. Les résultats scolaires sont généralement fonction de leur manque d'intérêt. Et certains de ces élèves commencent déjà à se mettre en marge, même s'ils restent inscrits à l'école.

Lorsqu'un enseignant ou une enseignante commence à détecter chez un jeune les premiers signes du décrochage à l'intérieur des murs de l'école (*drop-in*), c'est le début d'un combat… Les signaux d'alarme sont parfois difficiles à percevoir, mais ils sont persistants et il n'est jamais trop tard pour tenter une intervention.

Comme un médecin devant un patient atteint d'un mal chronique, l'enseignant a souvent cherché pendant plusieurs mois le traitement qui aurait redonné le goût d'apprendre à un enfant en panne d'intérêt. Généralement, les enseignants aiment croire que cet état est passager et qu'il y aura rémission. Ils supposent, souvent fort justement, qu'il s'agit d'un simple détour de l'adolescence. Mais parfois les signes se font insistants, le jeune résiste à toutes les interventions et il s'enfonce dans la passivité, accumulant échecs après échecs.

Dans la solitude de sa classe, l'éducateur observe, impuissant, le long décrochage d'un jeune qui tranquillement s'inscrit dans la marge. Le passager de ce voyage de traverse manifeste une perte de tonus, de la tristesse, un manque d'entrain et des comportements déviants et parfois autodestructeurs. Comme si le goût de vivre s'étiolait… D'autres statistiques se superposent parfois dans l'esprit de l'enseignant.

Devant une telle détérioration – comme un médecin devant un malade qui lui échappe – l'enseignant a le sentiment de ne pas avoir réussi à insuffler cette petite flamme qui donne le goût de la découverte. Ce petit éclat, qui peut passer par le regard ou l'empressement à participer à des activités, s'appelle la motivation. Elle est dans le meilleur des cas venue de l'intérieur, d'une volonté réelle de s'inscrire dans le parcours que propose l'école à travers les programmes des diverses disciplines. L'enfant motivé est heureux à la venue des vacances, mais le retour en classe est pour lui, avec l'odeur des livres neufs, synonyme de l'excitation à faire de nouvelles découvertes. Certes, selon l'âge, l'emballement est modulé, mais les stratégies d'enseignement des enseignants viennent à bout des baisses de tension dans le courant de l'alternateur de l'intérêt.

Parfois, la motivation est dictée par les parents; elle est plus extérieure à l'enfant, donc plus fragile, mais l'élève croit quand même en l'école pour structurer son identité et s'inscrire dans une réalité qui lui plaît.

Mais, si plus rien ne marche, si toutes les stratégies (voire les stratagèmes) des enseignants ne donnent aucun résultat, ces derniers se sentent parfois démunis à la fin du premier cycle du secondaire. Leurs interventions sont des gouttes d'eau dans l'océan, devant un problème chronique remontant au primaire. Ces soins intensifs de l'intervention pédagogique exigent de la part des enseignants des pirouettes de créativité et d'imagination qui ne donnent que des résultats peu concluants, comme s'il fallait agir pour agir, alors que la nécrose du désenchantement a fait son œuvre.

Un éducateur ne peut pas ne pas intervenir; il en va de son code d'éthique. Mais les échecs successifs sont des facteurs d'épuisement professionnel. C'est alors que la force d'un travail d'équipe se confirme dans la complémentarité des actions, lesquelles ne s'ajoutent pas les unes aux autres mais se combinent pour mieux se décupler dans l'urgence de la situation.

En effet, ce processus est long. Pour les intervenants du milieu scolaire, le moment où l'élève décroche physiquement de l'école est souvent le constat d'un échec.

Les réflexions autour de la différenciation et le travail de cycle dans une approche orientante[1] sont des pistes à explorer pour redonner à une équipe d'enseignantes et d'enseignants les outils pour mieux intervenir dès les premiers signes de démotivation.

Il n'y a pas de recettes magiques et les facteurs sociaux ne peuvent pas être ignorés. Mais qu'est-ce qu'on a perdre à essayer ensemble?

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

1 L'approche orientante : *À chacun son rêve pour favoriser la réussite* : http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/csc/general/chacun/chacun.html

Entrevue avec le docteur Gilles Julien

Propos recueillis par Guy Lusignan

Bien connu au Québec pour son engagement sans retenue auprès des enfants des milieux défavorisés, le docteur Gilles Julien, pédiatre social, a accepté de rencontrer *Vie pédagogique*[1] pour faire connaître son point de vue sur la place importante qu'occupent l'école et les enseignants dans une approche communautaire d'aide aux enfants. Après avoir fondé le centre Assistance aux enfants en difficulté (AED), dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve en 1996, il a ouvert le Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), dans Côte-des-Neiges, en 2004. L'idée de donner des services adaptés aux enfants des milieux défavorisés germait depuis bien longtemps dans l'esprit de Gilles Julien. Comme il le mentionne lui-même, « c'est un vieux rêve qui est né d'une démarche assez longue d'essais et d'erreurs, mais qui visait essentiellement le développement d'une pratique de pédiatrie sociale et communautaire. Je savais quel genre de pratique je voulais faire, mais je ne savais pas comment cela se ferait ». Sa pratique au CLSC du quartier Hochelaga-Maisonneuve le fait connaître du milieu et c'est l'école Saint-Clément qui est la première institution à venir le chercher. La directrice, aujourd'hui à la retraite, lui avait dit : « Moi, je veux vos services, j'en ai besoin. On pourrait travailler ensemble. » Pour le rejoindre plus facilement et pour qu'il réponde plus rapidement aux besoins des enfants, elle lui procure un téléavertisseur et lui offre un bureau dans l'école. « C'est parti comme cela et après, tout s'est mis à rouler comme une boule de neige. » Une école qui sollicite l'aide extérieure, un milieu conscient de ses besoins, une personne qui sert de catalyseur et voilà le début d'un projet d'avenir porteur d'espoir. C'est avec une équipe multidisciplinaire formée de personnes désireuses de travailler dans ces milieux que Gilles Julien réalise son œuvre : infirmières, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, psychologues et art-thérapeutes sont impliqués dans l'intervention et beaucoup de bénévoles participent à l'aide aux devoirs, à la préparation des soupers, à l'accompagnement, à la chorale et aux sports.

Photo : Nancy Lessard

Dr Gilles Julien

Gilles Julien – Ces deux centres de pédiatrie sociale ont des valeurs communes qui visent à rendre accessibles aux enfants des services complets dans leur milieu même et avec les gens du milieu, dans une perspective de soutien à leurs besoins et à leur droit fondamental d'être aidés, tout en respectant les valeurs culturelles locales. On s'assure qu'il n'y a pas d'enfants qui restent sans services.

G. J. – C'est d'abord de favoriser un accueil de qualité. Il est extrêmement important d'apprivoiser les parents et les enfants, de s'en faire des amis, de créer des liens d'attachement, de confiance et de respect mutuel. Par la suite, on essaie de décoder les difficultés et de comprendre les besoins. C'est à partir de cette première analyse que l'on peut développer un plan d'action qui va se déployer dans toutes les directions. Si l'enfant a des besoins physiques, médicaux, alimentaires, d'accompagnement par rapport à l'estime de soi, d'attachement ou de soutien scolaire, l'équipe peut le soutenir et suppléer à ses manques.

G. J. – Oui, beaucoup. On travaille en partenariat étroit avec les écoles dans les deux projets. Dans une forme de complémentarité autour de l'enfant, toujours dans la perspective où ses droits seront respectés.

G. J. – Nous avons des rencontres d'équipe tous les mois, dans chaque école. Tous les intervenants impliqués sont là, la direction, les enseignants, les professionnels de l'école, notre équipe, ainsi que les professionnels du CLSC, en particulier la travailleuse sociale. Ces rencontres nous permettent de travailler de façon conjointe, complémentaire. C'est une approche qui repose sur un modèle d'échange d'expertise et d'implication mutuelle. On se partage les tâches afin d'atteindre un but commun. C'est d'une efficacité incroyable. C'est plus facile de travailler de cette façon-là et, pour les parents, cela a plus de sens.

L'un des volets de notre intervention consiste d'abord à considérer des cas particuliers d'enfants qui sont amenés soit par l'école, soit par nous. On discute des cas, on partage des informations et on s'entend sur un plan d'action à mettre en place pour aider l'enfant. Notre intervention peut aussi prendre d'autres formes. Par exemple, je peux rencontrer des groupes d'enseignants pour parler de l'aspect formatif, je peux aller dans des classes observer des enfants à la demande de l'enseignant ou observer la classe afin de dépister des enfants qui sont en plus grande difficulté. Parfois, je vais dîner dans une classe avec les enfants et l'enseignant. La méthode est variable et s'adapte aux besoins.

Il y a un échange. Je suis considéré comme médecin et comme faisant partie d'une équipe-école. C'est précieux, aux yeux des enfants et des parents. Cette ouverture de l'école aux intervenants de l'extérieur est intéressante, car c'est un peu à la base du concept d'école communautaire ouverte sur le milieu, qui accueille des personnes ayant des expertises différentes et qui les intègre dans son système pour le bien de l'enfant. C'est le concept de l'école communautaire en termes de ressources et de services.

G. J. – Ici, dans Côte-des-Neiges, un projet nommé *École et milieu en santé* implique quatre écoles qui réalisent des actions extraordinaires. L'arrimage entre les écoles, le CLSC, le CSPE et le centre communautaire a permis d'ouvrir les écoles le samedi pour offrir des loisirs aux enfants. Et on connaît les contraintes que l'on doit surmonter : les assurances, le salaire à verser aux concierges, le financement, etc. Le projet a pu se réaliser parce que tout le monde voulait qu'il se réalise! Les directions d'école ont été extraordinaires. À cela s'ajoute le dépistage des enfants ayant un trouble envahissant du développement, à qui on n'offrait pas de services à leur entrée à l'école. Avec la collaboration d'une école et du regroupement, on a réussi à faire ouvrir dans le quartier trois classes pour enfants autistes de quatre et cinq ans. Ainsi, on a mis au point depuis l'année dernière un système de dépistage des enfants qui présentent ce type de problème, afin qu'ils aient accès rapidement à des services de stimulation du langage, de psychomotricité et de socialisation, et ce, avant même leur entrée à l'école. C'est grâce aux équipes complémentaires formées par les agents d'éducation dans les écoles, l'équipe du CSPE et le CLSC – entre autres, la travailleuse sociale – que ce dépistage peut être fait. Ensemble, on rencontre tous les parents et les enfants. Je dois ajouter que deux orthophonistes sont prêtés au CSPE par le regroupement à raison de deux jours et demi par semaine, pour travailler avec nous dans le milieu. Cette ouverture de l'école et le travail en partenariat permettent aux parents et aux enfants de s'intégrer au milieu scolaire et d'élaborer un plan avec les familles pour que les enfants soient mieux préparés pour entrer à l'école et qu'ils puissent poursuivre une trajectoire réussie.

Photo : Denis Caron

G. J. – Il y a des difficultés supplémentaires, mais pas autant que l'on pensait. La principale est la langue. La plupart des parents ne parlent pas français et plusieurs ne parlent même pas anglais. Cette situation nuit à l'accès des parents à l'école. Cependant, la collaboration des écoles est excellente et se manifeste par la mise à notre disposition des agents de milieu dont la fonction est de servir d'intermédiaires entre les différentes cultures et l'école, non seulement en ce qui a trait à la langue mais aussi pour l'adaptation culturelle. Ces agents de milieu sont extraordinaires et nous aident à nous associer à des familles de cultures différentes. En nous prêtant ces ressources, l'école nous a facilité la communication avec les familles. Quelle que soit la culture, les parents veulent que leurs enfants arrivent à l'école dans de bonnes conditions. Donc, à partir du moment où on est capable de communiquer avec les parents, qu'on leur parle de leur enfant, qu'ils se rendent compte que l'on veut le soutenir, il y a une adhésion immédiate et complète.

G. J. – Tout à fait. Dans Côte-des-Neiges, une classe, c'est presque la carte géographique au complet. Il n'y a pas de barrière culturelle dans la classe. Les enfants sont de cultures différentes, de religions différentes, ils sont habillés différemment et ils vivent dans des conditions de vie variables. Un enfant étant un enfant, il va s'adapter rapidement et se comporter de façon tout à fait adéquate et conforme s'il n'y a pas d'adulte qui vient lui mettre des barrières. Ce phénomène est étonnant et c'est toujours renversant de le constater. Quant aux enseignants, ils sont extraordinaires, car en général, ils respectent les besoins personnels particuliers de même que certains rituels culturels ou religieux. Pour eux, les enfants sont tous sur le même pied d'égalité et ont comme objectif commun d'apprendre le français et les autres matières scolaires. Il y a une espèce d'homogénéité étonnante, dans une classe, qui devrait servir d'exemple aux adultes dans la communauté.

G. J. – Je travaille dans des milieux multiculturels et appauvris. Dans Hochelaga-Maisonneuve, on s'associe à un milieu en état chronique de pauvreté, auprès de Québécois de souche qui vivent des problèmes d'anxiété face à l'école, pour des raisons historiques. Très souvent, les parents y ont éprouvé beaucoup de difficultés et des expériences traumatisantes et ils perçoivent souvent l'école comme menaçante. Notre approche vise à aider les familles à se réapproprier l'école et nous servons souvent d'intermédiaires afin de créer des arrimages famille-école. Dans Côte-des-Neiges, qui est un milieu multiethnique, c'est différent car c'est en grande partie un milieu de passage; les gens

n'y habitent en général pas longtemps. Plusieurs quittent le quartier pour s'établir ailleurs au Québec ou au Canada. Certaines familles ont vécu des traumatismes importants car leur migration s'est souvent faite par obligation, pour sauver leur vie ou pour améliorer les conditions de vie de leurs enfants. Beaucoup de parents ont peur des systèmes et ne leur font pas con-fiance. Au Québec, en général, on s'attend à une collaboration importante de la part des parents, ce qui n'est pas le cas dans beaucoup d'autres pays et les parents immigrants ne savent pas trop comment réagir à cette réalité. La méconnaissance de notre système d'éducation engendre des difficultés supplémentaires. Les traumatismes vécus lors de la migration les rendent méfiants et les amènent à se renfermer sur eux-mêmes dans la famille, les empêchant ainsi de profiter des ressources existantes. Le projet *École et milieu en santé* permet d'apprivoiser les familles par le biais des besoins des enfants et de les aider à s'approprier le système scolaire et à lui faire confiance.

G. J. – L'école est une référence majeure dans les deux milieux où je travaille. Dans Côte-des-Neiges, c'est le lieu d'adaptation culturelle et sociale à une nouvelle société. C'est à travers l'école que cela se passe; c'est ce qui va même amener les parents à s'intégrer dans notre société et avec leurs enfants, à commencer à s'ouvrir sur la communauté. Dans Hochelaga-Maisonneuve, l'école est un lieu de paix que les enfants ne retrouvent pas dans leur milieu. C'est leur lieu d'appartenance, après la maison. C'est souvent une deuxième famille. Mais pour certains enfants, l'école est aussi un lieu d'appartenance *avant* la maison. Il faut s'enlever de l'esprit que l'école est seulement un lieu de savoir; c'est aussi un lieu qui fait partie des bases du développement de l'enfant. Si l'école n'était pas là, plusieurs enfants seraient perdants. Pour l'enfant, l'école est un milieu de vie attachant.

G. J. – En général, les jeunes élèves du primaire sont en admiration devant leurs enseignants et c'est important que ces derniers le sachent. Il est étonnant de constater à quel point les enseignants ne sont pas au courant de cette réalité. Peut-être qu'ils ne le constatent pas faute d'avoir suffisamment de recul. On doit leur dire. Il ne faut pas oublier que pour l'enfant, son enseignant est bien souvent sa première idole. C'est un processus très intégrateur dans son développement. L'attachement d'un enfant à son enseignant est un sentiment qui rassure vraiment l'enfant. Quand des enseignants quittent une école, certains enfants vivent un deuil important. Les enseignants représentent souvent les premiers adultes significatifs après les parents. Pour certains enfants, l'enseignante est une deuxième mère. L'importance que l'école prend aux yeux de l'enfant et son attachement à ses enseignants m'amènent bien souvent à m'opposer à l'exclusion d'un enfant de son école.

Photo : Denis Caron

G. J. – Je rencontre des cas d'exclusion dans mes interventions. Parfois, on suspend un enfant un, deux ou trois jours, ou on le fait fréquenter l'école à demi-temps. Toutes ces exclusions me font réagir car on vient de briser un lien important. Si une famille mettait un enfant dehors pour le punir, on dirait immédiatement que c'est une mauvaise famille. C'est un peu la même chose pour l'école qui choisit ce moyen. Dans les quartiers où je travaille, pour toutes sortes de raisons, les parents ne sont pas souvent à la maison. Dans Côte-des-Neiges, plusieurs parents travaillent de 10 à 15 heures par jour. Quand ils sont seuls à la maison, les enfants se retrouvent parfois dans des conditions dangereuses et dévalorisantes. Si l'école est un milieu de vie, il faut aussi qu'elle se mêle de leur vie. L'école fait partie du processus d'identification de l'enfant. C'est très puissant. C'est aussi pour cette raison que je m'oppose parfois à des déplacements d'enfants de leur famille vers des milieux inconnus, même si c'est pour des raisons de protection. Bien entendu, il faut parfois sortir un enfant de sa famille si c'est dangereux pour lui d'y rester, mais quand, en plus, on va le couper de son école et de son milieu et lui faire perdre tous ses repères, cela n'a aucun sens, d'autant plus qu'il est déjà une victime. Il faut au moins le maintenir à l'école, qui est un lieu identitaire fondamental pour lui. Quand un enfant perd famille et école en même temps, c'est affreux. L'idéal, c'est de protéger l'enfant dans le milieu en lui gardant ses autres repères, s'il ne peut pas rester dans sa famille. Il s'agit de trouver des familles d'accueil dans son propre milieu de vie. Il faut que l'enfant conserve sa base. Si on la lui enlève, les risques sont énormes. Il faut qu'il puisse garder un attachement, une identité. Bien entendu, je comprends les motivations et les difficultés, mais il faut explorer différentes pistes pour éviter l'exclusion. Pour cette raison, on s'associe avec l'école pour trouver des moyens pour que l'enfant ne soit pas exclu ni pénalisé. On se comprend bien : fondamentalement, il faut s'orienter vers une façon de faire où il n'y a pas d'exclusion d'enfants.

G. J. – On pense d'abord à des moyens financiers. Les écoles avec lesquelles je travaille sont en situation de survie. Je vois des directions d'école qui s'acharnent toujours à aller chercher tout ce qu'elles peuvent pour aider les familles défavorisées. En général, elles démontrent une grande sensibilité face aux besoins du milieu. Elles sont toujours en train de racler les fonds de tiroir pour prendre soin des enfants-problèmes et leur donner tous les services auxquels ils ont droit. Il y a beaucoup plus de vrais problèmes de comportements, de troubles de langage et de troubles d'apprentissage dans Hochelaga-Maisonneuve que dans Outremont; et les ressources ne vont pas avec le niveau de difficulté des enfants qui fréquentent une école. À mon sens, les budgets et les ressources manquent, dans les écoles des milieux défavorisés.

Toutefois, je dois ajouter que le problème n'est pas seulement d'ordre monétaire ou budgétaire. Je pense que même en doublant les budgets, si les écoles continuent à vivre en vase clos, elles ne réussiront jamais à survivre. Il faut qu'elles s'ouvrent davantage sur le milieu et s'associent avec des gens de la communauté qui réalisent des choses et qu'elles agissent en complémentarité pour aider des groupes d'enfants en difficulté. Il faut arrêter de penser que la pédagogie appartient en exclusivité à l'école. Elle appartient aussi au milieu. Si celui-ci se mobilise dans un contexte d'école communautaire, l'école va être moins défavorisée.

G. J. – Je dirais qu'en général le système scolaire est sur ses gardes, comme tous les systèmes. Il y a au départ une certaine résistance à travailler en partenariat ou en complémentarité. C'est un effet de système qui fait partie de nos cultures. Il faut que l'on s'apprivoise réciproquement. À partir du moment où l'on respecte la culture de l'école, que l'on apporte notre expertise et que l'on tient compte de celle des intervenants du milieu scolaire, il est alors possible de travailler en partenariat. Du moment où j'ai développé ce concept-là dans Hochelaga-Maisonneuve, les dynamiques ont changé. La porte s'est ouverte toute grande et il y a eu une volonté de travailler en concertation, en complémentarité avec le milieu. Tout le monde en a profité. Souvent, les enseignants disent : « Enfin, on n'est plus seuls pour gérer nos problèmes, il y a quelqu'un qui nous comprend. » La concertation facilite les choses. Je vous donne un exemple : Avant, l'école nous adressait un enfant pour qu'on lui prescrive du Ritalin. Maintenant, on cherche à connaître l'ensemble de la problématique lors des études de cas. Si on prend la décision de prescrire du Ritalin, en général, on le fait par consensus, on l'a décidé ensemble et la famille a été impliquée.

G. J. – Je disais plus tôt que les directions d'école étaient très sensibles aux besoins des familles des milieux défavorisés. Je constate, quand je parle avec eux, que les enseignants veulent la réussite de leurs élèves. Sur le plan individuel, je sens souvent que plusieurs enseignants veulent en faire plus pour les enfants. Mais je dois aussi dire que l'équipe-école ne suit pas toujours. Il y a beaucoup de roulement de personnel dans ces écoles. Plusieurs enseignants vivent des chocs culturels importants face à des valeurs différentes. Ils ne sont pas préparés pour aller travailler dans ces milieux. Ce que je dis des enseignants est aussi vrai pour d'autres intervenants, comme les travailleurs sociaux, les médecins ou les infirmières. Par exemple, beaucoup d'enseignants arrivent le matin et repartent le soir et ne savent absolument pas ce qui se passe dans ces milieux-là. Tant que l'on n'intègre pas le milieu, qu'on ne l'apprivoise pas et qu'on n'arrête pas d'en avoir peur, on ne peut pas aller loin. Les gens ne sont pas obligés de vivre dans le milieu où ils travaillent, mais ils doivent lui appartenir d'une certaine façon, sinon cela ne peut pas fonctionner.

Photo : Denis Caron

G. J. – Pas seulement pour les enseignants. Pour toutes les personnes qui interviennent dans ces milieux. C'est clair qu'y arriver à froid, c'est risqué. D'ailleurs, cela peut expliquer le grand roulement dans le personnel enseignant que l'on observe dans les écoles. Ils arrivent mal préparés et repartent frustrés. C'est dommage, car c'est du gaspillage d'énergie. Heureusement, depuis quelques années, des efforts significatifs ont été faits dans les milieux universitaires. Par exemple, à l'UQAM, Robert Cadotte prépare les futurs enseignants à travailler dans les milieux défavorisés. C'est une introduction aux conditions difficiles qu'un enseignant peut vivre dans ces milieux. On commence à les rendre sensibles à l'environnement des enfants. Il a élaboré un programme pour les aider à s'approprier le quartier à partir de documents historiques, de photos, de discussions sur le milieu de vie, etc. C'est ce genre de travail qu'il faut faire pour aider les enseignants à mieux comprendre leur milieu de travail. Quant à nous, notre contribution consiste bien souvent à présenter aux enseignants le contexte dans lequel vit l'enfant qui présente des problèmes de comportement ou d'apprentissage. On connaît nos familles et on présente cette dimension aux enseignants. Ils sont très réceptifs à nos interventions et nous disent régulièrement qu'ils sont contents de travailler avec nous. Il y a une volonté, il y a un changement qui pourrait s'opérer si on faisait un effort sur le plan de la formation et de l'arrimage.

Les universités ont aussi adapté la formation des travailleurs sociaux et des psychoéducateurs et nous avons plusieurs demandes de stages dans nos deux centres. Il existe aussi

un réseau de formation en pédiatrie sociale, qui est soutenu financièrement par la Fondation Lucie et André Chagnon et pris en charge par les universités Laval, Sherbrooke, McGill et Montréal. Actuellement, les étudiants en pédiatrie des universités de Montréal et McGill sont obligés de faire des stages en pédiatrie sociale dans nos deux centres.

G. J. – Pour aider les enfants, nous avons mis sur pied au cours des années différents services, dont le système *Les Grands Amis*. Nous avions constaté que la majorité des garçons et des filles vivaient avec des mères de familles monoparentales et allaient dans des écoles où, comme on le sait, les hommes sont absents, parce qu'il n'y a que très peu d'enseignants masculins. Nous avons pensé qu'il était important de mettre les garçons en contact avec de jeunes hommes, pour leur procurer un modèle masculin. Au départ, nous avons recruté des jeunes adultes pour s'occuper des garçons, jouer avec eux, leur parler et leur faire connaître d'autres univers culturels. Avec le temps, des filles se sont ajoutées. Actuellement, il y a au-delà de cinquante *Grands Amis* qui s'occupent des petits, garçons et filles en nombre égal. La plupart sont des jeunes étudiants universitaires, des cinéastes, des personnes du milieu des arts, du théâtre. Le réseau s'est construit par lui-même, progressivement. Les personnes sont bénévoles et ce n'est pas une organisation très rigide. Toutefois, je rencontre chaque bénévole et il y a une enquête de police, question de sécurité. Le pairage se fait de façon un peu intuitive, mais il n'est pas mixte. Nous avons des règles de base; par exemple, on veut qu'un *Grand* s'engage pour au moins un an auprès d'un jeune enfant et qu'il ait idéalement un contact par semaine en personne, par téléphone ou par Internet, peu importe. Le principe est simple. On leur dit : « Tu joues un rôle de grand frère ou de grande sœur et tu guides l'enfant avec qui tu es associé, tu lui ouvres des horizons, tu lui fais découvrir des choses qu'autrement il ne découvrirait pas. » Plusieurs enfants ne sont jamais sortis de leur quartier. *Les Grands* leur font visiter la ville, les emmènent à la montagne ou vont au cinéma ensemble. Il y a maintenant quatre responsables de groupes qui, chaque mois, font un bilan et échangent sur ce qui va bien ou non. Quand il y a des conflits, ils peuvent appeler l'équipe de soutien et recevoir l'aide appropriée.

Nous offrons un autre service, en partenariat avec *Jeunes musiciens du monde*. C'est un super projet, qui a débuté en Inde avec deux jeunes de Québec qui y ont ouvert une école de musique traditionnelle. Maintenant, ils ont une école à Montréal avec nous. Nos enfants ont de vrais professeurs de musique qui les initient à la musique traditionnelle. On a aussi une équipe de basket. Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, on s'est entendu avec l'école Baril, qui nous prête le gymnase le samedi. Bref, on s'associe à des projets qui font notre affaire, qui sont centrés sur l'approche communautaire et qui répondent à des besoins des enfants.

G. J. – Oui, bien entendu, mais il faut que la demande vienne de la base, du milieu. Ça ne peut pas être imposé aux gens. Le projet ne doit pas venir d'en haut. Il faut cependant une personne qui sert de catalyseur pour articuler le tout. Actuellement, il y a des projets en émergence à Gatineau, Québec et Trois-Rivières. Il pourrait y en avoir d'autres à Montréal d'ici cinq ans et on se questionne sur la façon dont on pourrait appuyer ces projets. Le modèle est exportable, mais son déploiement dépend des communautés. C'est clair aussi que je souhaite que les commissions scolaires, les enseignants et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui sont à développer le concept d'école communautaire, tiennent compte de ce qui a été fait dans les projets de pédiatrie sociale que nous expérimentons dans nos deux centres depuis plusieurs années.

G. J. – C'est de garder le cap. Il existe des pistes intéressantes qui devraient être explorées par l'ensemble du réseau scolaire sur des façons de faire qui considèrent plus l'ensemble des besoins de l'enfant. On a besoin d'une école ouverte, qui n'essaie pas de mettre tous les enfants dans le même moule, mais, au contraire, qui a comme priorité de s'adapter aux besoins variables dans le temps et variables selon les enfants. Bien sûr, c'est gros et compliqué, mais c'est une question de justice et d'équité envers les enfants. Tous les enfants que je connais dans les quartiers défavorisés ont autant de potentiel que ceux qui vivent ailleurs. Notre société ne peut pas accepter qu'ils n'aient pas accès aux mêmes ressources, aux mêmes espoirs et aux mêmes outils de développement que les enfants des quartiers plus favorisés. Par rapport à cet aspect de la question, je pense que les intervenants du milieu scolaire sont motivés et veulent que les enfants aillent bien, sauf que s'ils gardent cela pour eux seuls, ils ne peuvent pas réussir. Si l'on multiplie les difficultés, surtout dans les milieux plus problématiques où les enfants sont plus vulnérables, on ne peut y arriver seul. Il est important que les agents d'éducation puissent s'ouvrir sur le milieu et trouver des partenaires pour travailler avec eux. C'est une démarche qui demande une certaine énergie, de la volonté et des personnes qui veulent s'impliquer.

Les principes de l'école communautaire développés et expérimentés dans deux quartiers de Montréal sont là pour aider des élèves de milieux défavorisés à recevoir tous les services auxquels ils ont droit. Les pratiques de pédiatrie sociale du docteur Gilles Julien sont exemplaires et porteuses d'avenir. Il y a là sans doute un point de départ intéressant qui devrait motiver de jeunes hommes et de jeunes femmes à se mettre à l'écoute des besoins du milieu et à assurer dans l'avenir la relève nécessaire pour soutenir de façon juste et équitable le développement des enfants des milieux défavorisés.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1 L'entrevue avec le docteur Gilles Julien a eu lieu le 17 mars 2006.

Les nouveaux encadrements proposés par le renouveau pédagogique permettent de cerner les exigences nécessaires au fonctionnement de la structure éducative. Même si la nécessité d'être complémentaires dans nos actions auprès des élèves était, depuis plusieurs décennies, une préoccupation des intervenants du milieu, les États généraux de 1995 ont fait ressortir que souvent, les difficultés dans le parcours scolaire des élèves n'étaient pas seulement dues à un manque de ressources, mais résidaient surtout dans la difficulté de coordonner les actions.

L'organisation par cycles et la différenciation ainsi que l'intégration des élèves qui éprouvent des difficultés sont certainement des enjeux qui suscitent l'intérêt du milieu scolaire pour la concertation.

Cette question émerge quotidiennement dans les écoles et il est nécessaire de l'analyser pour trouver des avenues d'action pour progresser dans le domaine de la complémentarité entre les agents du milieu éducatif.

Il ne faut pas minimiser la place que prend la communication, dans ce contexte. Elle est un outil essentiel pour favoriser la complémentarité quand elle est prise dans son acception la plus complexe. Celle qui détermine les vecteurs sur lesquels il faut s'appuyer pour assurer la compréhension du message qui agit à titre de consigne dans les actions à poser aux différents paliers de la structure.

Les principes mêmes de la communication sont à mettre en avant et à observer, pour mieux saisir les composantes de ce processus d'échange d'informations qui permet un passage harmonieux des élèves d'un ordre à l'autre, de façon que chaque intervenant puisse travailler dans la complémentarité en pleine connaissance de son champ d'intervention.

Il s'agit également de se pencher sur l'importance des mots et du lexique qui sous-tendent l'acte de communiquer.

Le dossier traitera donc de l'action bénéfique de la collégialité et de la complémentarité dans les actions posées pour et auprès des élèves, qu'il s'agisse :

- de mise en oeuvre d'orientations et de politiques ministérielles;
- de développements pédagogiques;
- des questions relatives aux élèves ayant des besoins différents; ou
- de mise en place de stratégies innovatrices répondant à des besoins émergeants.

Photo : Denis Caron

D'entrée de jeu, Nicole Gagnon illustre très bien à quel point le Programme de formation de l'école québécoise est un outil qui permet la concertation.

Consignée par Lise Lagacé, une table ronde qui réunissait des acteurs de l'éducation issus d'horizons variés cerne les effets intéressants d'une complicité entre les intervenants.

La communication est un outil essentiel dans ce domaine et il semblait important d'en rappeler non seulement les fondements – rapportés dans un texte de Marie-France Gaumont et Paul Turpin – mais aussi les effets – dans un article signé par Claude Daviau.

Quelques articles, proposés par Ghislaine Cloutier, Hélène Larouche, Lise Francoeur-Vincent et Huguette Martin, relatent des expériences intéressantes où le souci de la complémentarité a donné des résultats très intéressants.

Les parents sont des acteurs essentiels. Les articles de Laurence Houllier, Louise Sarrasin et Badiaa Mellouk nous en convainquent.

Le dossier permettra ainsi d'observer les milieux qui ont su contrer la culture de l'organisation en silo, corridor étanche et obstacle à la perméabilité des échanges, et qui ont travaillé au développement de structures facilitantes, toujours avec le souci de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

Le Programme de formation de l'école québécoise : un repère commun pour la concertation des interventions éducatives

« Notre mode de pensée nous amène à être lucides pour séparer, et myopes pour relier. »

Edgar Morin,
dans *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.

par Nicole Gagnon

Dans le domaine de l'éducation, le consensus sur l'importance de la cohérence et de la concertation est facile – même très facile – à obtenir. Le réaliser nous ramène sur terre! Savoir travailler ensemble n'est pas le fruit d'une génération spontanée, cela s'apprend et s'organise. Mais où trouver le temps? Comment éviter d'isoler les interventions des uns et des autres dans une nécessaire division des tâches?

Le thème du présent dossier de *Vie pédagogique*, « Être complémentaires pour mieux accompagner les élèves », constitue le pivot du nouveau programme de formation. Dès le premier chapitre de ce programme, on rappelle les défis multidimensionnels de cette intégration, de même que les bases des interventions concertées. Tout dans le Programme de formation de l'école québécoise peut contribuer à l'application du proverbe ***Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin***. Effectivement, l'ensemble des groupes de réflexion qui ont posé les fondements de la révision du curriculum ont mis en lumière l'interdépendance des enjeux contemporains et la nécessité d'intégrer les interventions visant à y préparer les jeunes. Ainsi, en élaborant, en collaboration avec des centaines d'enseignants, de conseillers, de cadres scolaires et d'experts universitaires, un programme unique de formation pour guider tous les jeunes Québécois du préscolaire à la fin du secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport donne un message fort de continuité et de complémentarité dans l'œuvre éducative. Ce programme, commun à tous les enseignants et à l'ensemble des intervenants, notamment le personnel des services complémentaires, requiert et soutient le désir du personnel scolaire d'assurer cette complémentarité essentielle au développement optimal de tous les élèves.

Dans le présent article, nous proposons une « lecture soulignée » de la prise en compte de l'interdépendance des défis de formation et des stratégies d'intervention dans le programme de formation. Nous nous permettons plusieurs références directes ou reformulées au texte du programme afin d'attirer l'attention du lecteur sur les messages centraux qu'il contient. Nous prenons comme référence la version du premier chapitre consacrée au 2e cycle du secondaire, compte tenu que cette version est plus étoffée que celles qui concernent les cycles précédents, tout en étant en grande partie applicable à l'ensemble de la formation, du préscolaire à la fin du secondaire.

Les frontières économiques, culturelles et sociales s'estompent de plus en plus, à cause notamment des technologies de l'information et de la communication qui accélèrent les échanges. Le citoyen du XXIe siècle doit, pour faire face à des problèmes complexes, multidimensionnels, faire appel à des savoirs de sources variées. Les collectivités, nations et sous-groupes ethniques ne peuvent pas s'isoler les uns des autres – ainsi, des phénomènes comme la pollution ne s'arrêtent pas aux frontières géographiques et il en est de même des idées et des valeurs – Une tempête qui détruit partiellement la Nouvelle-Orléans aura des effets sur les citoyens de cet état, mais aussi sur des personnes qui vivent à l'autre bout du monde, qui perdront leur travail parce que la petite usine pour laquelle elles travaillaient devra fermer ses portes, étant incapable d'assumer la hausse des coûts du pétrole liée à cette catastrophe naturelle. La grippe aviaire, si les craintes des experts se concrétisaient, deviendrait rapidement une pandémie qui affecterait la santé, la vie, l'organisation du travail et les relations humaines sur l'ensemble de la planète. Sous un angle plus positif, mentionnons l'effet boule de neige des découvertes scientifiques. Effectivement, la circulation rapide de l'information fait que les recherches d'un ou de plusieurs scientifiques ont un effet exponentiel sur les savoirs collectifs; elles servent d'accélérateur pour toutes les recherches.

Dans ce contexte, on attend de l'école qu'elle forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon géométrique, où le changement est un processus permanent et où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diverses et complémentaires. Et ce, sans laisser pour compte la partie des jeunes qui serait jugée incapable d'atteindre le niveau de compétence requis. En précisant les trois volets de la mission dévolue à l'école par la Loi sur l'instruction publique, le programme de formation rappelle les conséquences de l'interdépendance des phénomènes sur la nécessaire complémentarité des interventions éducatives.

L'explosion des savoirs amplifie le rôle de l'école comme « passeur culturel[1] » des acquis collectifs, d'une génération à l'autre. L'amplitude planétaire des bases de savoirs oblige l'école à retenir, dans le bassin de la culture universelle, les connaissances jugées les plus importantes, tout en faisant développer par l'élève l'aptitude à accéder à d'autres savoirs lorsque le besoin s'en fait sentir. Il faut en somme aider les jeunes à se doter d'un « moteur de recherche interne » qui leur permettra d'avoir accès aux informations pertinentes tout en comprenant l'interdépendance des phénomènes.

Photo : Denis Caron

Les interactions multiples entre les collectivités et les individus d'origines culturelles, ethniques et socio-économiques diversifiées poussent à un niveau de complexité supérieur les défis des relations interpersonnelles. L'équilibre entre la compréhension réciproque des cadres de référence des uns et des autres et la constitution de collectivités partageant des valeurs démocratiques doit être cultivé. « L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion sociale en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité[2]. »

La nature et la complexité des problèmes que tous et chacun doivent résoudre dans leur vie personnelle et professionnelle incitent au rehaussement du niveau de scolarisation de l'ensemble de la population. Cette complexité exige également une diversification des expertises. En effet, c'est par la combinaison de points forts développés différemment par chaque travailleur, par chaque citoyen, que les organisations de travail et les sociétés réussiront à relever les défis qui les interpellent. Et, comme dans cette société du savoir la formation ne peut pas être terminée définitivement à la fin des études secondaires, il faut faire acquérir aux jeunes le goût et l'aptitude à apprendre tout au long de la vie. « La reconnaissance officielle des compétences acquises doit s'inscrire dans ce courant de développement continu et mettre en évidence le chemin parcouru par chacun. Il importe de faciliter le passage à d'autres paliers du système éducatif ou, le cas échéant, le retour à l'école ou dans d'autres milieux de formation[3]. »

Les trois visées retenues dans le programme de formation donnent succinctement le portrait de l'individu, du citoyen et du travailleur qu'il faut préparer pour le présent siècle. Ces visées sont ambitieuses mais incontournables, compte tenu de cette dynamique d'interdépendance des défis auxquels tous doivent et devront faire face. On doit accompagner l'élève dans son processus d'intégration, tout en lui soulignant que personne d'autre ne peut faire ce travail à sa place. C'est lui qui doit s'engager dans la construction de sa vision du monde, la structuration de son identité et le développement de son pouvoir d'action. On peut résumer comme suit le profil de sortie de l'élève que l'école doit former. Elle ou il deviendra :

Une compréhension du monde efficace ne peut pas être statique; il faut savoir intégrer les nouveaux éléments, les nouveaux savoirs.

Pour être en mesure d'assumer cette ouverture au monde, chacun doit posséder une bonne confiance en soi, laquelle prend appui sur la connaissance des ses racines personnelles et sociales.

Ainsi, chacun doit comprendre le monde et se comprendre, pour pouvoir de mieux en mieux passer à l'action. Ce que le programme de formation explique bien, en mettant en évidence l'acquisition de compétences transversales et de compétences disciplinaires.

La cohérence des visions et la complémentarité des actions ne va pas de soi; il faut y travailler, comme nous l'avons dit plus haut. Mais comment y arriver quand la tâche est si lourde et les mandats confiés à chaque enseignant au regard d'une ou de plusieurs matières sont si difficiles à remplir dans le temps limité attribué à chacune des disciplines?

Le premier moyen est sûrement la prise de conscience et la mise en commun des visées éducatives des uns et des autres. La croyance naïve en une visée commune, universelle et non dite est souvent le pire obstacle à la cohérence et à la complémentarité des interventions.

Le programme de formation, en présentant l'ensemble des apprentissages visés dans une structure en trois dimensions – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage – donne à tout le personnel éducatif un point de départ commun, tout en reconnaissant l'importance des apports différenciés de chacun selon son mandat spécifique dans l'école. La présentation dans les chapitres de base de cette structure met en lumière les liens entre les buts collectifs et les interventions spécialisées. De plus, la présentation dans chacune des matières de l'apport de celle-ci aux trois visées du programme, aux intentions éducatives des cinq domaines généraux et aux neuf compétences transversales devrait aussi aider à inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doivent partager l'ensemble des intervenants scolaires.

Les domaines généraux de formation touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, ce qui leur donne une dimension interdisciplinaire incontestable. Ils concrétisent la mission de l'école, inspirent les pratiques éducatives et concourent à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage. Ils devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et être pris en compte par l'ensemble des intervenants scolaires.

En ce sens, les domaines généraux de formation occupent une place primordiale au sein du Programme de formation de l'école québécoise, car ils formulent un ensemble de propositions clés concernant la formation à offrir aux jeunes afin de faciliter leur entrée dans le XXIe siècle. Il s'agit d'amener l'élève à :

- se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité;
- entreprendre et mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société;
- entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement;
- faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs;
- participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Le programme de formation souligne la nécessité de développer, chez tous les élèves, des compétences de divers ordres :

1. Ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
2. Ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
3. Ordre personnel et social : actualiser son potentiel; coopérer;
4. Ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours.

Le programme de formation comprend six domaines d'apprentissage :

1. Langues;
2. Mathématique, science et technologie;
3. Univers social;
4. Arts;
5. Développement de la personne;
6. Développement professionnel.

Ces domaines représentent les grands champs du savoir à partir desquels sont définies les matières jugées essentielles à la formation des élèves. Le regroupement des disciplines par domaine représente un pas vers le décloisonnement des savoirs scolaires en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à un domaine de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une dimension importante de la formation. La présentation succincte de chacune des matières, dans le quatrième chapitre du programme de formation, offre à chaque enseignant une vision de l'ensemble du plan de formation, ce qui lui permet ainsi de saisir les liens entre ses interventions spécifiques et celles des spécialistes des autres disciplines.

Ainsi, malgré le temps limité de concertation, le programme peut favoriser la cohérence et la complémentarité des interventions par la compréhension des points communs et des points spécifiques. De plus, en diminuant les irritants d'une mauvaise compréhension réciproque, ce texte de référence peut aider à trouver plus de satisfaction dans le partage de stratégies.

Le programme de formation amène à redessiner certaines facettes des pratiques éducatives et colore le rôle de chaque membre de la communauté scolaire d'une nuance nouvelle. Pour marquer l'ampleur et la nature des changements en cours, certains parlent de changement de paradigme. On pourrait interpréter cette appellation comme un exercice de table rase, ce qui serait inapproprié. Car changement de paradigme ne signifie pas disparition des éléments de base. Ainsi, lorsqu'on a reconnu, avec Copernic, que la terre tournait autour du soleil, on a continué à voir les astres aux mêmes endroits dans le ciel. Par contre, la vision du monde s'est enrichie d'une meilleure compréhension de l'interdépendance des planètes et la capacité d'agir sur certaines variables a augmenté, conduisant à long terme les humains à pouvoir se déplacer dans l'espace. Cette vision du monde a aussi été profondément modifiée puisque la place de l'homme dans l'univers a été relativisée. Avec le renouveau pédagogique, c'est la reconnaissance de l'importance des compétences comme pivot des savoirs intégrés qui crée une nouvelle dynamique.

Le développement de compétences s'inscrit dans un continuum, chaque étape s'appuyant sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Les élèves doivent continuellement mettre à profit les compétences construites antérieurement dans une discipline donnée, dans une autre discipline ou de façon transversale. « Il faut donc concevoir les interventions éducatives dans une logique de continuité. L'école est ainsi conviée à dépasser les frontières entre les ordres d'enseignement, entre les disciplines, entre les activités scolaires et

Photo : Denis Caron

parascolaires pour souscrire à des visées communes et suivre l'évolution des élèves tout au long de leur scolarité[4]. »

Ce type d'accompagnement, déjà utilisé par plusieurs en classe et dans les activités parascolaires, doit être généralisé. Les élèves constateront ainsi que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le programme de formation constitue un outil d'harmonisation et de cohérence de ces interventions.

S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, enseignantes et enseignants, personnel des services éducatifs complémentaires et personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage-évaluation les plus favorables possible. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective. « Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes[5]. » Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés.

Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Une grande variété d'informations est nécessaire pour déterminer ce qui progresse, stagne ou régresse. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les petits ou les grands progrès des élèves. Une personne ne peut réussir à elle seule ce mandat; seule une équipe peut relever un tel défi.

L'école doit s'assurer de l'application du programme dans toutes ses dimensions (les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires), non seulement parce que ce dernier précise les obligations éducatives de l'ensemble du personnel scolaire, mais aussi, et peut-être même surtout, parce qu'il constitue un excellent soutien à la cohérence et à la complémentarité. Le projet éducatif qui est élaboré en s'appuyant sur l'ensemble des dimensions du programme de formation sera un bon point de référence pour des interventions complémentaires et cohérentes, même si celles-ci demeureront dans bien des cas des interventions individuelles et spécialisées.

Le programme, tant qu'il reste sur papier, n'est qu'une synthèse de bonnes intentions. C'est dans la vie des écoles qu'on devra choisir d'aller ensemble plus loin, même si on devra pour ce faire prendre un peu de temps pour ajuster son pas à celui des autres membres de l'équipe éducative. Ainsi pourra-t-on partager le plaisir d'une réussite collective, celle qui va au delà de bonnes données statistiques sur la performance des élèves, parce qu'on aura plutôt ciblé ensemble des stratégies pédagogiques, didactiques et organisationnelles qui inciteront chaque jeune à se donner du pouvoir sur sa vie et à faire face à l'avenir avec confiance et détermination.

M^me^ Nicole Gagnon est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1 Concept explicité par Jean-Michel Zakhartchouk, dans son livre *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

2 Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2e cycle*, Québec, 2006, p. 10 (texte en ligne).

3 *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2e cycle*, p. 11 (texte en ligne).

4 *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2e cycle*, p. 21 (texte en ligne).

5 *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2e cycle*, p. 32 (texte en ligne).

Table ronde sur la complémentarité dans le monde de l'éducation

par Lise Lagacé

Si vous êtes un adepte de ce jeu de société qu'est le scrabble, vous rêvez sans doute de pouvoir compléter un mot de votre adversaire en ajoutant les jetons nécessaires pour obtenir le mot « complémentarité ». Ce mot qui rapporte « gros » à ce jeu peut-il en faire autant pour le monde de l'éducation?

Les invités autour de la table répondent spontanément *oui* à cette question et pourtant, ils viennent de milieux divers et occupent des postes différents au sein du monde scolaire. Ils sont des hommes et des femmes qui travaillent à la direction des établissements, à la direction des services éducatifs ou à la direction générale de commissions scolaires; d'autres enseignent dans les milieux universitaires ou dans les écoles et certains oeuvrent auprès d'organismes voués à la recherche en éducation; mais ils sont tous des passionnés de la réussite des jeunes.

Rapidement, ils énoncent plusieurs raisons qui militent en faveur de la complémentarité des actions pour accompagner les jeunes tout au long de leur cheminement scolaire.

Au cours de ces échanges, le sujet de la complémentarité est abordé, mais il est question aussi de concertation, de coopération et de collaboration; tous des mots qui reflètent le sens de « s'entendre pour agir ».

Pour donner du sens à l'apprentissage, disent les invités.

Il est évident pour tout le monde, y compris pour le monde scolaire, qu'un nouveau rapport au savoir s'amorce pour les jeunes de ce siècle. Leur vie, au quotidien, les obligera à faire face à des enjeux de plus en plus complexes exigeant l'intégration d'une foule de connaissances et la capacité de les transférer dans des contextes en constante évolution.

Ginette Vincent
Coordonnatrice
RÉCIT-Domaine des langues
Commission scolaire Marie-Victorin

C'est pour cette raison, entre autres, que le Programme de formation de l'école québécoise invite les élèves à faire des liens entre les différents champs de connaissances; et les jeunes comptent beaucoup sur leurs enseignants pour les aider à les découvrir. L'enseignant est lui-même convié à établir ces liens entre sa matière et les autres disciplines.

Un participant soulignait que même si les enseignants demeurent des experts de leur discipline, ils sont avant tout des experts de l'apprentissage et se doivent de relier les questions inhérentes à leur matière aux grandes problématiques contemporaines auxquelles la société est confrontée.

Les bons pédagogues savent que les élèves sont sensibles aux liens tissés entre les apprentissages scolaires et… la vraie vie.

Pour se centrer sur les besoins des élèves, expliquent les invités.

La formation des jeunes dans un contexte social complexe et changeant nécessite désormais non seulement de faire appel à l'expertise professionnelle de tous les acteurs scolaires, mais à s'assurer que ceux-ci partagent les mêmes préoccupations au regard de la réussite de chacun. « On n'est pas de trop pour tirer tout le monde vers le haut! »

Selon l'expérience d'une coordonnatrice des services éducatifs : « Plus quelqu'un est près des besoins d'un élève, plus il est prêt à travailler en complémentarité. »

La société a de grandes attentes au regard de l'école et elle lui réclame des jeunes instruits, engagés et compétents pour faire face à la concurrence. Cela s'explique, puisque l'école est l'institution par excellence où se joue le destin de chaque jeune et dans une économie de plus en plus mondiale, on ne peut se permettre d'en condamner un certain nombre à l'exclusion sociale et économique.

Mais quel défi pour la jeune génération scolaire de devenir ce qu'on attend d'elle! D'autant plus qu'accéder à la réussite devient de plus en plus exigeant…

Tous nos invités soulignent qu'une des façons d'y arriver est de compter sur la gestion collective des activités de formation.

Robert Cyré
Consultant en éducation

André Chamard
Directeur général adjoint
Commission scolaire Val-des-Cerfs

Se soucier de complémentarité, c'est aussi vouloir briser l'isolement entre les ordres d'enseignement, entre les disciplines et entre les activités scolaires et parascolaires, rapporte un professeur universitaire.

Le monde dans lequel vivent les jeunes présente de multiples interdépendances qu'il est difficile de traiter à l'intérieur de corridors parallèles; il faut, alors, que l'école et ses partenaires acceptent de dépasser leurs frontières respectives pour souscrire à des visées communes et pour suivre l'évolution scolaire de tous les élèves qui leur sont confiés.

L'idée semble séduisante et… logique, mais elle se heurte à une longue tradition de portes closes. À une certaine époque, la classe homogène était aussi le modèle à privilégier pour faire des apprentissages. Les pédagogues ont admis que l'homogénéité à l'école est un mythe et qu'un groupe d'élèves qui semblent avoir les mêmes caractéristiques présentent des différences notables à plusieurs points de vue. Depuis, disent ceux qui agissent dans le milieu des services éducatifs, le décloisonnement et le travail d'équipe se développent à très petits pas.

Il faut dire que les vieilles habitudes ont la vie dure. Un invité qui a une longue expérience dans l'enseignement rappelle que parler de complémentarité ne date pas d'hier et que le besoin de se regrouper existe depuis belle lurette.

« Il y a bien longtemps qu'on trouve inadmissible le manque de dialogue pédagogique entre les ordres d'enseignement : préscolaire, primaire, secondaire, collégial et même universitaire; qu'on déplore l'absence de partage d'expériences professionnelles et qu'on regrette que la spécialité dans un champ d'expertise freine souvent la coopération plutôt qu'elle ne l'encourage. »

Longtemps aussi, selon plusieurs, le système scolaire a privilégié un enseignant compétent, dans sa classe auprès de ses élèves, à une période donnée. « Moi, je pense ceci, selon mes compétences », sans nécessairement se soucier que l'on puisse arrimer ses convictions pédagogiques à celles de ses collègues. Dans d'autres situations, comme les services offerts à la clientèle en difficulté d'adaptation

Elourdes Pierre
Enseignante
École Nouvelle Querbes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

et d'apprentissage, on a plutôt favorisé une approche éclatée de l'apprentissage et de l'enseignement parce que l'on croyait au pouvoir magique de la superposition des actions éducatives.

On a pensé aussi que l'école serait plus efficace si elle répondait aux demandes sociales par la voie de la spécialisation plutôt que par celle de l'interdisciplinarité. Il a fallu les États généraux sur l'éducation pour obliger l'ensemble des acteurs scolaires à revoir leur façon de faire.

Une enseignante rappelait que la notion de complémentarité lui renvoyait une image quotidienne assez simple, celle d'une famille où les parents doivent se parler et discuter de leurs valeurs et de la cohérence de leurs actions pour assurer le bien-être de leur enfant.

Le programme de formation offert à l'ensemble des élèves, du préscolaire à la fin du secondaire, appelle des interventions éducatives continues et complémentaires.

La décision d'instruire, de socialiser et de qualifier l'ensemble des élèves par un programme de formation de base ayant un tronc commun d'apprentissage implique de concevoir les interventions éducatives dans une logique de continuité. Il est aussi essentiel de s'assurer d'une collaboration étroite entre les acteurs scolaires, puisqu'on sait désormais que l'interdépendance des phénomènes dans le monde dans lequel on vit amène de plus en plus la nécessité de gérer collectivement nos activités professionnelles.

Le choix d'un programme unifié et structuré, la présentation de domaines généraux de formation – qui rassemblent les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés et qui se veulent des lieux de convergence de l'action éducative – ainsi que l'obligation de centrer la formation sur le développement de compétences et l'organisation en cycles d'apprentissage sont, pour un dirigeant de commission scolaire, des caractéristiques qui incitent à la complémentarité des actions.

Dominic Gagné
Conseiller pédagogique
RÉCIT-TIC – Service local Montérégie
Commission scolaire Val-des-Cerfs

Les jeunes ont souvent reproché à l'école d'être inutile, c'est-à-dire d'apprendre des « choses » qui ne leur serviraient pas dans la vie et d'emmagasiner de multiples savoirs sans vraiment savoir quoi en faire. Contrer ces effets sur l'apprentissage doit devenir la préoccupation de tous.

Nos collaborateurs nous signalent qu'il y a plusieurs réponses à cette question. En voici quelques-unes.

L'arrivée d'un conseil d'établissement dans chaque école, avec la responsabilité qui lui incombe d'influer sur les décisions dans certains dossiers pédagogiques et organisationnels, a obligé les partenaires de l'école à partager leurs valeurs, leurs expériences et leurs informations dans un souci de cohérence de leurs actions et dans la perspective d'améliorer les compétences des élèves.

L'idée s'impose de plus en plus non seulement de former des enseignantes et des enseignants à être des spécialistes de leur discipline, mais de les habiliter également à la collaboration interprofessionnelle. Quand

Marcel Gagnon
Directeur
Pavillon Saint-Lambert – Collège Durocher

une profession s'affirme, vient un temps où il est possible de se dégager de sa spécialité pour entreprendre de travailler en équipe. L'importance grandissante qui est aussi accordée à l'interdisciplinarité autour de questions et d'enjeux sociaux et économiques amène nécessairement à rechercher cette complémentarité dans les pratiques professionnelles.

Un des invités, spécialiste de la recherche en éducation, dénonce cependant la culture de l'administration scolaire érigée en « petites cases » qui ne communiquent pas entre elles et qui fait régulièrement obstacle à la complémentarité des actions.

Francine Hausselman
Coordonnatrice des services éducatifs
Commission scolaire des Portages

Un conseiller pédagogique apporte l'exemple d'un milieu scolaire qui a fait appel aux technologies pour développer une culture de réseau. Selon lui, cette initiative a été un bon pas dans la direction pour favoriser le travail d'équipe. Cela ne règle pas tout, car les personnes doivent aussi avoir des lieux physiques pour se rencontrer et débattre, mais cela permet à tout le moins une plus grande efficacité d'action.

L'arrivée massive dans plusieurs milieux scolaires de nouveaux enseignants qu'il faut intégrer à la vie de l'école, l'appropriation par l'équipe-école du programme de formation et l'obligation d'élaborer des normes et des modalités sont quelques éléments – pour ne nommer que ceux-là – qui requièrent la mise en place de moyens pour favoriser la complémentarité des actions.

Un directeur d'école prévient toutefois : « La réalité sur le terrain dépasse parfois… la théorie. » Selon un petit sondage qu'il a mené auprès du personnel enseignant, celui-ci était d'abord préoccupé par l'évaluation des apprentissages et l'appropriation du programme de formation, et non nécessairement par l'urgence de travailler en concertation.

Olivier Dezutter
Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Il est vrai, dit un de ses collègues, que la complémentarité dans les pratiques éducatives cherche à s'imposer et que l'ensemble des services de l'enseignement travaille à l'implantation d'une culture de collaboration, mais dans le quotidien, la vie de l'école n'en témoigne pas encore vraiment.

Décloisonnement, collégialité et concertation semblent encore des notions un peu abstraites. Il reste dans bien des cas à faire la preuve qu'il y a des bénéfices à retirer de ce changement de culture pédagogique et organisationnelle. « Qu'est-ce que j'y gagne, dit l'enseignant, l'orthopédagogue ou le psychologue? »

Quelques participants, particulièrement impliqués dans la formation du personnel enseignant, soulignent que l'évaluation au service de l'apprentissage, telle qu'elle est décrite dans le programme de formation comme un

Bernard Pouliot
Directeur
École secondaire Saint-Anselme
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

moyen d'aider l'élève à apprendre ainsi que dans sa fonction de reconnaissance des compétences, laisse une place déterminante au jugement concerté des acteurs compétents.

Plusieurs regards professionnels posés sur l'élève semblent garantir une communication plus efficace auprès des parents concernant la progression des apprentissages de leur enfant; mais encore là, si certaines écoles ont développé à travers les années une culture d'échange et de concertation avec les parents, d'autres ont de la difficulté à trouver les mots pour décrire le cheminement scolaire de leurs élèves. Les parents ont différentes attentes concernant l'école de leur fille ou de leur garçon quant à l'évaluation des apprentissages. Une enseignante notait que, si l'équipe-école a une conception de l'éducation et de l'évaluation, les parents ont aussi la leur, et il n'est pas facile de concilier tout ça.

Un invité ayant occupé plusieurs postes dans le monde de l'éducation rappelait que dans les années 70 et 80, la complémentarité des actions se traduisait par des services à offrir aux élèves très doués et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour les autres, il était rarement question de complémentarité, de coopération et de concertation.

Pour l'ensemble des personnes autour de la table, la démarche collective que doit entreprendre chaque école pour élaborer son projet éducatif et son plan de réussite peut devenir une occasion privilégiée de concertation sur des décisions à prendre pour le meilleur intérêt des élèves.

Après avoir entendu ses collègues énumérer plusieurs raisons en faveur de la complémentarité des actions éducatives, un participant est venu rappeler que quelquefois, la vie est plus brutale et donne des leçons… à faire frémir. Il a fallu un événement tragique, soit le suicide d'un adolescent de l'école, pour amener les adultes qui gravitaient autour de lui à prendre conscience de la nécessité de communiquer entre eux, de partager des informations, de se mobiliser et d'être solidaires. À partir de ce moment, les portes se sont ouvertes et la collaboration s'est installée petit à petit.

Ce drame a été un moment marquant pour souder une équipe-école, mais à quel prix!

Amine Tehami
Directeur
École Émile-Nelligan
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Quelques invités, directeurs, conseillers ou spécialistes en éducation, rappellent que le fait de créer des lieux physiques ou virtuels de concertation dans l'école, de partager l'information, de s'entendre sur une ligne d'action, de permettre des temps de rencontre et d'établir des liens de confiance avec l'équipe-école sont des moyens efficaces pour favoriser la complémentarité des actions.

Pour leur part, les personnes oeuvrant à la direction des services éducatifs parlent d'accompagner le personnel dans sa démarche d'appropriation du renouveau pédagogique, de créer des groupes de référence pour rendre vivante la réflexion pédagogique et organisationnelle, de démontrer ce qu'on y gagne à travailler en équipe, de mettre les technologies au service des pédagogues ou de travailler à changer certaines représentations liées, entre autres, aux ordres d'enseignement. « Quoi, ces enfants n'ont rien appris au primaire? Au secondaire? Au collégial? » Une autre façon de mettre au menu quotidien la préoccupation de la concertation et de la complémentarité est de rappeler constamment la mission éducative de l'école. « C'est une mission collective et on n'est jamais trop nombreux pour devenir les gardiens de la cohérence, et ce, à tous les paliers de l'organisation scolaire », disent ceux qui ont la responsabilité d'implanter le renouveau pédagogique.

Patrick Beaudin
Directeur général
Société pour la promotion de la science et de la technologie

Puis, voilà que nos invités témoignent de postures qu'il faut privilégier pour se concerter et coopérer.

J'oserais dire que ce sont de bien belles recettes!

- Prendre conscience qu'on est responsable, en tant qu'éducateur, de former à la collaboration.
- Être capable de se décentrer de son rôle pour s'approcher de celui de l'élève.
- Se placer dans une posture d'apprenant.
- Accepter de faire des erreurs.
- Prendre le temps d'apprivoiser ses collègues de travail.

- Prévoir des moments pour que les parents se sentent à l'aise dans l'école de leur enfant.
- Être clair sur les finalités de l'éducation.

Malgré le problème de la mobilité constante du personnel, pour ne donner que ce seul exemple, le milieu scolaire est en marche et certains projets deviennent les témoins d'une volonté de partage et de collaboration. Entre autres :

- la création d'un réseau de formateurs à travers la province, où chaque région, selon ses caractéristiques, travaille à se doter d'un plan qui correspond à ses propres besoins;
- la mise au point d'un logiciel de communication, un prétexte intéressant pour développer chez les utilisateurs le goût de la concertation;
- un projet de lecture et d'écriture où des jeunes du secondaire ont non seulement écrit des histoires pour des petits, mais sont allés par la suite les raconter aux enfants et partager avec eux des stratégies de lecture;
- l'établissement d'une structure de comités consultatifs regroupant les services pédagogiques et administratifs offerts aux élèves dans un souci de cohérence des actions; cette façon de faire oblige les acteurs à se mettre en mode de résolution de problèmes, où chacun est appelé à trouver la contribution qu'il peut apporter dans un temps relativement court pour favoriser la réussite des élèves.

Donald Guertin
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction générale de la formation des jeunes
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Et il y en a bien d'autres, chaque milieu créant ses propres projets de collaboration. Toutefois, les invités précisent qu'un des éléments de réussite de ces projets se trouve dans la rigueur à partager inlassablement la vision et les orientations du programme de formation.

Une citation me revient en mémoire : « Le passage du travail solitaire à la coopération est souvent douloureux et, dans un premier temps, rend effectivement moins efficace. Il est tellement plus simple de s'entendre avec soi-même.[1] »

La complémentarité est un beau défi pour développer un partenariat humain et implanter une culture de collaboration. Un directeur d'école suggère de remplacer « Mon école, mon service, mes élèves » par « Nos écoles, nos services, nos élèves ».

Tous les propos intéressants et pertinents entendus autour de cette table ronde me donnent le goût de les résumer ainsi : le mot complémentarité est un mot porteur d'espoir et… il peut compter « gros » dans la réussite d'un enfant.

M^me^ Lise Lagacé est consultante en éducation.

1. GATHER THURLER, Monica, « Coopérer dans les équipes cycles », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 27-30.

par Marie-France Gaumont et Paul Turpin

« Seul l'inconnu épouvante les hommes.
Mais, pour quiconque l'affronte, il n'est déjà plus l'inconnu. »
Antoine de Saint-Exupéry, dans *Terre des Hommes*

La communication ! Ne fait-elle pas partie intégrante des êtres humains que nous sommes? À tel point, d'ailleurs, que nous identifions souvent nos malentendus, les méprises de nos élèves, les différends avec nos collègues, la confusion des consignes entre enseignants et directions d'établissements ou les erreurs de certains, avec des « problèmes de communication ». Qui oserait remettre en doute le fait que nous évoluons quotidiennement dans le monde de la communication publique, organisationnelle, groupale et interpersonnelle? Publicité, réunions, informations écrites, promotion et médias sont définitivement notre tasse de thé. Toutefois, avons-nous sciemment développé nos compétences en communication? Avons-nous acquis des réflexes quant à la planification de nos communications? Avant de prendre la décision de faire évoluer votre capital d'habiletés de communication, laissez-nous vous raconter l'histoire d'un iceberg bien ancré au centre de nos habitudes…

Attendu que toutes les histoires débutent par « Il était une fois… », il était une fois des milliers de personnes qui contemplaient un iceberg fort singulier qui occupait leur champ de vision chaque fois qu'elles tentaient d'entrer en relation avec leurs pairs. Elles avaient appris qu'informer, c'est communiquer. Il est vrai que la communication comprend entre autres la transmission de l'information, ce qui représente la zone la plus visible de l'iceberg. Mais **communiquer, c'est bien plus qu'informer**, voilà notre premier postulat. L'acte de communiquer inclut aussi l'éventail des zones grises possibles lorsqu'on interagit avec une autre personne, soit les dimensions cachées et souvent négligées de la relation.

Ces dimensions nous relient à notre deuxième postulat : **une communication est à la fois fonctionnelle (axée sur le contenu, donc sur la tâche) et relationnelle (axée**

sur la relation, donc sur le climat). À cet égard, l'école de Palo Alto avance que 80 % de la communication repose sur la relation alors que 20 % se base sur le contenu. Pas étonnant que nous devons d'abord établir la relation avec notre élève avant de présenter la matière de notre enseignement! Cependant, nous avons tendance à nous concentrer davantage sur la partie visible de l'iceberg, c'est-à-dire sur sa dimension fonctionnelle, le contenu. Dans un contexte en changement comme celui qui prévaut depuis un certain temps dans le milieu scolaire au Québec, c'est la dimension relationnelle sur laquelle il importe de se concentrer. Changer, c'est affronter l'inconnu. Affronter l'inconnu, c'est déstabiliser ses zones personnelles de confort, de contrôle, de compétence et de confiance. Il faut donc aborder la communication en termes de comportements. Nos conduites font partie du message, souvent bien plus que nos paroles. D'ailleurs, les recherches sur la communication montrent que si les gens perçoivent une incohérence entre le discours et les actes, ils s'attarderont aux actes plutôt qu'au discours. D'où le proverbe : « Ce que l'on fait parle plus fort que ce que l'on dit. »

Revenons à cet iceberg qui gêne la vue de plusieurs individus. Non seulement ont-ils l'impression de communiquer lorsqu'ils informent, mais ils ont la certitude qu'ils sont entièrement compris de leur interlocuteur. Pourtant, **la communication oscille entre la création du commun et l'expression de la différence**, clé de notre troisième postulat, d'où l'expression « être ou ne pas être sur la même longueur d'ondes ». Lors d'une interaction, parfois nous nous rapprochons d'une représentation commune, maintes fois nous nous en éloignons. La communication est une façon d'exprimer notre unicité, mais aussi nos différences. Elle est également un moyen de nous rapprocher d'une entente commune et approximative. Chacun est tour à tour ouvert et fermé à l'autre, simultanément émetteur et récepteur. Il y a donc autant de façons de percevoir la réalité et de communiquer qu'il y a de cerveaux humains. Incontestablement, nous avons tous notre logique propre.

D'où se profile notre quatrième postula : **la communication est vue comme possible, bien que l'entente interhumaine soit limitée et parfois incertaine**. Pour parvenir à une entente, il importe de réduire l'écart entre notre perception et celle de notre interlocuteur.

Voici quelques statistiques (Martin 1999) qui illustrent fort bien ce défi :

1. Un outil de communication ne touche, en une fois, que 30 % du public visé.
2. Un message lu ou entendu est retenu à 50 %.
3. D'un message dont nous connaîtrions 100 % du contenu,
   - nous n'en transmettons que 80 %;
   - notre interlocuteur n'en entend que 60 %;
   - il n'en comprend que 40 %;
   - et n'est capable d'en restituer que 20 %.

Dans la seule intention de réduire l'écart entre les perceptions et en gardant à l'esprit que la communication est un échange, certaines habiletés de base en communication interpersonnelle sont à développer. Nous en avons déterminé six :

1. QUESTIONNER et favoriser l'ouverture pour engager un dialogue;
2. EXPRIMER sa pensée en gestes et en mots (recadrer et reformuler);
3. DONNER et RECEVOIR une RÉTROACTION;
4. ÉCOUTER – être à l'écoute de soi et de l'autre;
5. FORMULER ses INTENTIONS avec cohérence et observer leurs effets;
6. MÉTACOMMUNIQUER – prendre du recul pour observer et commenter la dynamique d'interaction;

L'information est à la transmission du savoir ce que la communication est à la construction du savoir. Pour s'y préparer, à l'instar de la planification de l'enseignement, nous avons recours à un modèle simple, développé par le chercheur Laswell dans les années cinquante. Malgré que ce modèle soit quelque peu linéaire, il a l'avantage de jeter les bases d'une stratégie de communication en six questions :

1. QUI est le porte-parole?
2. Il dit QUOI? Quel est votre message général et quels sont vos messages spécifiques?
3. À QUI? Qui cherchez-vous à convaincre, à rallier, à renseigner, à éveiller?
4. COMMENT? Allez-vous privilégier des moyens plus personnels ou avoir recours à différents outils imprimés et visuels?

Photo : Denis Caron

5. Avec QUELS EFFETS? Quelles sont vos intentions en vous engageant dans un échange avec vos employés, des partenaires, des parents? Qu'est-ce que vous attendez d'eux? Qu'allez-vous faire de la rétroaction que vous allez recevoir?
6. QUAND? À quel moment allez-vous échanger avec les employés, partenaires ou parents? Quel est le moment opportun pour engager un échange ou demeurer silencieux?

Rappelons-nous, le but de la communication est la création et le maintien du lien, d'une entente entre des personnes ou entre des groupes de personnes. De ce fait, la communication doit être vue et comprise en termes de relations et d'échanges. Dès la naissance, nous apprenons les règles d'interaction au contact des autres. Le simple fait d'avoir une langue commune n'est pas garant d'une entente. La communication doit être l'objet d'une incessante négociation. Elle requiert une constante réinvention et un investissement quotidien d'efforts.

Serez-vous de ceux qui n'auront plus la vue embarrassée par la pointe de l'iceberg et qui pousseront un peu plus loin l'exploration de ces dimensions cachées par le développement de vos habiletés de communication?

M^me^ Marie-France Gaumont est vice-présidente exécutive et pédagogue spécialiste en communication chez Simbal inc. et M. Paul Turpin est président fondateur et stratège des communications d'entreprise dans la même firme.

par Hélène Larouche et Lise Francoeur-Vincent

Une recherche-action vécue par des enseignantes du préscolaire de la région de l'Estrie a suscité un enthousiasme certain pour l'échange et la réflexion sur leur pratique. Ce groupe de participantes a senti le besoin de continuer à se rencontrer bien au-delà des moments prévus par la recherche. Qu'est-ce qui peut motiver des enseignantes à se déplacer pour venir échanger et discuter de leur pratique en classe? Quels sont les motifs qui les incitent à s'ouvrir et à partager leurs différentes problématiques? Quelles sont les conditions qui provoquent un tel cheminement? Il est important de mentionner qu'à l'origine, le projet se situait dans la continuité d'un perfectionnement offert par les Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation chez les enfants de maternelle[1]. Les enseignantes étaient invitées à suivre une formation de quatre journées au cours desquelles on leur proposait différentes thématiques : le portrait de la classe, les règles de vie, la gestion des différences, l'adaptation de l'enseignement, les différentes interventions et la collaboration avec les parents. Pour faire suite à ce perfectionnement, une recherche-action devait répondre aux besoins du milieu et impliquer les participantes dans une démarche de transformation des pratiques. Le préscolaire, par la spécificité de son organisation temporelle (entre autres l'instauration des routines, les activités en petits groupes sous forme d'ateliers ou l'aménagement en aires de jeu), présente un bon potentiel pour réfléchir sur les meilleures façons de répondre aux différents besoins des enfants. C'est donc dans cet esprit, pour exploiter les caractéristiques propres de la maternelle et pour favoriser l'appropriation des compétences visées, que cette recherche-action a été mise sur pied par une équipe de l'Université de Sherbrooke.

Comme la recherche-action est abondamment utilisée en éducation, il est important de préciser que cette démarche s'associe étroitement à un processus de résolution de problème dans lequel il y a alternance entre l'action et la réflexion (Dolbec et Clément 2000). C'est un processus continu qui valorise la dimension expérientielle dans le but de prendre des décisions éclairées pour améliorer une situation et pour apprendre à partir de son expérience. Ce type de recherche a le grand avantage de faire participer les praticiens à toutes les étapes de la recherche, tant dans la définition des besoins d'une situation particulière sur laquelle on veut réfléchir ou apporter un changement que dans la mise en application de solutions adaptées à ces besoins. John Dewey fut le grand instigateur de cette approche, car il croyait profondément que le savoir se construit à partir de l'expérience concrète. Le tableau suivant reprend les cinq étapes du cycle qui alterne l'action et la réflexion dans le processus de résolution de problème (selon Dewey). Ce cycle n'est pas linéaire et doit plutôt être compris comme un processus évolutif en spirale, où l'émergence de solutions se redéfinit à la lumière des résultats obtenus au fur et à mesure que la compréhension de la situation s'affine.

C'est en se basant sur cette démarche expérientielle qu'un modèle de recherche-action fut proposé à seize enseignantes de maternelle. L'analyse de toute la démarche nous a permis d'établir ce que nous avons nommé les « conditions gagnantes » pour un changement de pratique. Nous expliquons ci-après ces trois conditions qui ont permis à notre groupe de cheminer dans ce projet de développement professionnel.

Le modèle proposé mise sur la mobilisation et l'engagement des enseignantes ainsi que sur leur capacité à résoudre des problèmes complexes, à innover et à relever des défis. Le modèle nécessite l'exploration de stratégies et de moyens proposés par un groupe et la mise à l'épreuve par les enseignantes de ces moyens dans leur classe. Le but visé est de favoriser le développement optimal des jeunes enfants et de contribuer par la même occasion au savoir professionnel d'une communauté de pratique. Les chercheurs font partie de la communauté de pratique dans la recherche de solutions, leur rôle étant d'établir un climat de confiance et de faciliter le processus. Dans cette optique, la formation continue représente non pas une façon de combler des lacunes, mais un effort pour affirmer et consolider l'acte d'enseigner (Parent et autres 1999). Il s'agit ici de construire un espace commun et de réfléchir ensemble; c'est pourquoi nous avons nommé le modèle « Se donner un espace réflexif ».

Au début du projet, nous avons rencontré les enseignantes en entrevue individuelle pour connaître leurs attentes, de façon à les prendre en compte dans l'organisation des rencontres. Elles ont exprimé le besoin de discuter sur leur vécu, à partir de la pratique quotidienne. Ainsi, une participante a affirmé ne pas vouloir « des solutions-miracles, mais des idées que je vais pouvoir essayer dans ma classe ». En corollaire aux attentes exprimées, nous avons cherché à déterminer les raisons qui feraient en sorte qu'elles ne s'impliqueraient pas. Une participante a répondu : « Je trouve qu'on a tellement de formations que parfois ça ne donne rien et qu'on est incapable de les mettre en pratique. » Dans la même veine, une autre participante a fait valoir qu'elle enseigne dans une toute petite école et en milieu éloigné, ce qui ne facilite pas l'engagement. Le manque de temps est le motif le plus fréquemment invoqué par les participantes. L'une d'elles le formule de la manière suivante : « Je suis un peu atteinte du mal de toutes les

1. La déstabilisation	État déclenché par une difficulté ressentie. Dewey parle d'une rupture dans la continuité de l'expérience, un doute qui surgit.	Y a-t-il dans ta classe un cas d'enfant qui te dérange plus particulièrement?
2. La formulation	Tentative de clarification de la situation. Il s'agit de prendre un recul pour cibler et définir le problème.	Comment décrirais-tu cet enfant pour qu'on s'en fasse une représentation?
3. L'exploration	Planification – après exploration de solutions connues – d'une nouvelle solution.	Qu'est-ce qui fonctionne habituellement mais qui ne semble pas réussir avec cet enfant?
4. La mise à l'épreuve	Mise à l'épreuve dans l'action, alors qu'on observe les effets de la solution amenée.	De quelle façon vas-tu t'y prendre pour…?
5. L'évaluation	Évaluation des résultats et application de la solution (si elle est conservée).	As-tu noté un changement dans les comportements de l'enfant? Qu'est-ce que tu retiens?

enseignantes au préscolaire, c'est que dans le milieu de l'éducation en général, je suis déjà impliquée dans d'autres projets. Là-dessus, j'avais un peu de réticences. » Ces attentes ont été prises en compte dans l'organisation des rencontres.

Voici comment se déroulaient ces rencontres (en se basant sur les étapes présentées dans le tableau 1). Dans un premier temps, une enseignante était invitée à décrire un « cas » d'enfant. Après cette présentation, le groupe était amené à réagir, en formulant des questions de clarification qui donnaient un portrait plus complet de la situation et de l'enfant. Cette étape conduisait à une première formulation des principales causes des comportements décrits. Il s'agissait alors pour le groupe de comprendre les enjeux en présence afin de cibler les interventions les mieux adaptées à la situation. Cet exercice amenait l'enseignante à réfléchir sur son fonctionnement et sur ses interventions. Le groupe proposait différentes stratégies adaptées à la problématique donnée, en recadrant le problème (par exemple, l'enseignante était invitée à nommer les aspects sur lesquels elle désirait se pencher en premier). La présentation se terminait par l'énoncé des intentions poursuivies dans les jours à venir et des résultats attendus. Cette démarche dynamique se voulait un dialogue collectif autour d'un cas singulier, pour construire ensemble une intervention adaptée et réaliste face au problème présenté. Dans les rencontres subséquentes, les enseignantes ayant présenté des cas étaient invitées à revenir brièvement sur les stratégies mises en avant et sur l'évolution de la situation. Enfin, chaque rencontre se terminait par un échange sur la démarche et sur les retombées dans le quotidien des participantes.

Une clé essentielle pour bien comprendre cette condition de mobilisation et d'engagement est la reconnaissance de l'expérience comme source d'apprentissage. Pour comprendre la pratique, il faut nécessairement partir du point de vue des acteurs et du sens qu'ils construisent dans la situation qui les interpelle. Cette situation se manifeste d'abord par un besoin ressenti, une insatisfaction, un doute ou une déstabilisation. Vient ensuite le désir d'y remédier, pour rétablir l'équilibre et faire cesser l'indétermination. Selon Karolewicz (1998), la mobilisation représente la pierre angulaire pour apprendre à partir de sa pratique. Cette mobilisation fait appel à une prise de décision volontaire qui projette la personne dans son pouvoir d'agir. Du degré d'engagement dépend la prise de conscience de la personne sur sa façon d'agir et d'apprendre. Le sociologue Norbert Élias (1993) explique l'interaction sociale comme une tension entre l'engagement et la distanciation, ces deux pôles étant interdépendants. L'engagement concerne la subjectivité et l'affect; il fait appel à l'émotivité. Par exemple, une situation peut « venir nous chercher », comme on le formule de manière plus familière. La distanciation concerne l'objectivité et fait appel aux aspects plus rationnels. Plus la situation interpelle et mobilise la personne, plus l'effort de distanciation sera important. Expliquons comment s'est vécue la distanciation chez nos participantes.

Cette deuxième condition est liée à la première en ce sens que nous avons misé sur la réalité des enseignantes telle qu'elles la vivaient dans leur classe. On le sait, la vie d'une classe de maternelle est caractérisée par l'urgence de l'action. Le modèle proposé par l'espace réflexif leur offrait l'occasion de se distancier de cette action – une sorte de pause sur image – pour mieux la comprendre et l'analyser sous de multiples facettes. Le fait de choisir un cas d'enfant qui les touchait plus particulièrement fait appel à la dimension affective de la personne. L'effort de distanciation se réalise donc à un double niveau : un effort pour « problématiser » la situation et un effort pour « objectiver » la relation avec l'enfant, tout en demeurant engagées.

Pour comprendre l'impact du modèle sur leur pratique, nous avons rencontré les enseignantes à la fin du projet, en entrevue individuelle. Nous avons recueilli les témoignages qui suivent. Les enseignantes ont appris à dédramatiser les situations et à modifier leurs attentes devant les différences qui surgissent dans leur groupe d'élèves. « J'ai appris à lâcher prise, lâcher prise sans dire " je ne fais plus rien ", mais à dédramatiser. » Elles se disent de plus en plus tolérantes face à l'ambiguïté des situations qui se présentent. « Je voulais trouver la meilleure façon d'intervenir, ce n'est pas évident, ça prenait une certaine force pour accepter; je suis repartie avec une nouvelle façon de voir; le questionnement est toujours là... » Ces prises de conscience individuelles ont amené les participantes à poser un autre regard sur l'enfant

et sur elles-mêmes. « Moi, c'est sûr que ma vision d'Antoine est changée, totalement, parce que l'enfant a changé, on a cheminé tous les deux ensemble, notre relation a évolué. » Elles diront également avoir développé une capacité à s'expliquer différemment et une habileté à recadrer les situations pour mieux les réinvestir dans leur pratique. « J'étais peut-être trop exigeante; s'ils sont heureux et qu'ils sont bien, c'est ça qui est important; des fois, il y en a qui ont plus le tour de venir nous chercher, il faut mettre une limite; c'est peut-être de la mettre plus rapidement et au bon moment surtout. » Les pistes de solutions concrètes qui leur ont été fournies par le groupe les amènent à mieux comprendre leur propre modèle d'intervenante.

Photo : Denis Garon

En plus de ces deux conditions gagnantes, un autre aspect s'est avéré indiscutablement fructueux dans notre modèle; il s'agit de l'apport du groupe. L'analyse de la démarche démontre que le soutien du groupe ainsi que la régulation qui s'opère à l'intérieur de la communauté de pratique ont un impact réel sur la pratique des enseignantes. Encore une fois, expliquons comment s'est vécue la démarche. Pour faciliter l'échange et le partage des expériences de chacune, l'équipe des chercheurs a choisi de diviser en deux groupes l'ensemble des participantes, de façon à favoriser une saine dynamique de groupe. Le fait de regrouper huit personnes, en plus des chercheurs, autour d'une table facilite l'échange et la participation. La répartition dans l'un ou l'autre des groupes s'est faite en tenant compte des liens personnels, de la situation géographique, du mélange des commissions scolaires et de l'expérience des participantes. Ces critères avaient pour but d'assurer une certaine hétérogénéité au sein des groupes. À la suite de la première rencontre, on a revu la répartition de ces derniers, l'horaire et les dates des rencontres. Tel que le soulignent Dolbec et Clément dans « La recherche-action », le processus méthodologique se caractérise par l'adaptation et la souplesse à réagir aux imprévus rencontrés pendant le déroulement. Le tableau suivant illustre comment le groupe était invité à participer à la résolution de problème. On remarquera que les questions visent le même processus que celui que nous avons présenté plus haut.

Lors de la dernière rencontre de groupe, les participantes ont laissé des traces écrites sur l'impact de la démarche au regard de leur pratique. Voici des exemples de ces messages : « C'est valorisant de voir que nos idées et nos suggestions sont essayées, utilisées et appréciées. Ça nous aide à prendre une distance face aux " problèmes ". » « Je n'oublie pas la théorie des petits pas. » « Cela augmente ma confiance dans de nouveaux types d'intervention. » « Si je ne m'étais pas questionnée en groupe, je ne suis pas certaine que j'aurais trouvé une solution; je n'aurais pu m'en sortir; je pense que je ne l'aurais pas vue… »

En choisissant le mode discursif dans une démarche collective de résolution de problème, nous nous positionnons dans une épistémologie basée sur une approche compréhensive de la réalité. La réalité n'est pas donnée; elle doit être interprétée par les acteurs à travers des interactions sociales. Il est permis d'affirmer que la démarche proposée a participé au développement d'un savoir professionnel par la dynamique de relations sociales intersubjectives. En analysant des cas réels et singuliers, les participantes ont négocié, délibéré, partagé et coconstruit leur savoir professionnel.

La démarche vécue dans cette recherche-action a eu plusieurs effets et retombées. En plus de donner du sens à leur pratique, la démarche a développé chez les enseignantes un sentiment d'appartenance à une communauté. Il semble que le fait d'être toutes des enseignantes du préscolaire leur a permis de se reconnaître, de se sentir mieux comprises dans leur réalité et de briser l'isolement. D'autre part, la spécificité du préscolaire, qui apparaissait au départ comme un élément central dans le regroupement, a occupé l'arrière-scène dans la communauté de pratique. Plusieurs ont même mentionné que l'ouverture aux autres niveaux ajouterait à la dynamique de groupe. Parmi les autres éléments qui ont été déterminés comme favorables, il y a le non-jugement, la souplesse de la démarche, la valorisation de la pratique et le droit à l'erreur.

Dans son dernier rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation le Conseil supérieur de l'éducation propose de stimuler le dialogue entre la recherche et la pratique

- **Clarification à la suite de la description**

  Est-ce que vous avez en tête une image de cet enfant? Sur quels points aimeriez-vous revenir? De quelles informations auriez-vous besoin avant de poursuivre?

- **Les enjeux présents après la première formulation**

  Selon vous, avec un regard plus extérieur, qu'est-ce qui semble causer problème dans la situation? Si on essayait de résumer, quels sont les enjeux présents? Est-ce que cette situation vous touche ou ressemble à quelque chose que vous avez vécu?

- **Les stratégies mises en œuvre (interventions et effets)**

  Peut-on reformuler les interventions faites jusqu'à maintenant? Avez-vous des exemples de situations semblables et qui auraient porté fruit?

- **Anticipation sur la résolution (recadrage et pistes de solution)**

  De votre point de vue, quelle serait la solution idéale? Tenant compte du contexte de la classe de… comment peut-elle envisager une solution réaliste? Quelle action prudente ou contrainte devrait-elle envisager?

- **La décision et l'intention (faire nommer l'intention)**

  Comprenez-vous l'intention de … À la place de …, à quel point vous attaqueriez-vous en premier?

- **Compréhension de la résolution (mise à l'épreuve)**

  Êtes-vous surprises de ce qui s'est passé? Quelles sont vos réactions?

- **Questions sur les principes guidant l'action**

  En quoi cette situation est-elle représentative des interventions auprès des enfants qui ont des problèmes d'apprentissage ou de comportement?

Photo : Denis Caron

en éducation. « Soucieux de stimuler l'essor d'une culture de recherche et de développement et bien enclin à rehausser l'intérêt pour l'innovation continue dans l'ensemble du réseau de l'éducation, le Conseil voit alors dans la recherche un outil de développement capable de favoriser la mise en place de pratiques mieux adaptées aux besoins éducatifs des élèves et des étudiantes. » (Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 2006*, p. 2). Dans ce rapport, on se questionne entre autres sur les interfaces ou les lieux d'échange pour établir des liens entre la recherche et la pratique. La poursuite d'une troisième année avec les participantes de l'« espace réflexif » démontre non seulement leur motivation à s'engager ainsi que leur besoin de réfléchir ensemble pour s'habiliter en contexte, mais apporte également un élément de réponse au dialogue entre recherche et pratique en éducation. Cette réponse tient en partie aux intérêts respectifs des chercheurs et des praticiens qui proviennent de deux cultures certes différentes, mais complémentaires dans la façon de poser un regard sur l'enfant et sur leur façon d'intervenir auprès de lui pour mieux l'accompagner dans son développement. Lorsque « les conditions gagnantes » font partie de l'échange, un climat de confiance réciproque propice à l'écoute et à l'ouverture s'installe et devient propice à la réflexion.

M^mes^ Hélène Larouche et Lise Francoeur-Vincent sont respectivement professeure et conseillère pédagogique au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ASTOLFI, J.-P. « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », *dans Éducation et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-le-Moulineaux, ESF, 2003, p. 23-52.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Gouvernement du Québec, 2006.

DOLBEC, A. et J. CLÉMENT. « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 199-224.

ÉLIAS, N. *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993.

GÉLINAS, A. « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques », dans M. L'HOSTIE et L.P. BOUCHER, *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 31-45.

KAROLEWICZ, F. *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris, L'Harmattan, 1998.

PARENT, G. et autres. « Formation continue du personnel enseignant : vers une culture du développement professionnel », dans C. GOHIER et autres, *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, p. 121-141.

SCHÖN, D. « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 201-222.

1 Le projet, intitulé *Prévenir et intervenir à la maternelle : un beau risque à prendre*, a été financé dans le cadre du programme de soutien à la recherche-action en adaptation scolaire *Soutenir la réussite*. Jacynthe Turgeon, Angèle Brisson et Marie-Claude Bruneau, des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie, ainsi que Denis Trudelle, de l'Université de Sherbrooke, ont participé à ce projet.

par Laurence Houlfort

Les relations entre parents et enseignants ont beaucoup évolué depuis que l'on entrevoit l'éducation de l'enfant comme étant une tâche partagée dont le principal responsable est le parent. Il est loin le temps où les parents n'avaient qu'une note au bulletin pour les informer des progrès ou des reculs de leur enfant, sentence chiffrée qui rangeait définitivement l'individu dans la catégorie des élus ou dans celle des perdants. Il est loin, aussi, le temps où les rencontres avec l'enseignant se déroulaient dans le bureau du directeur. C'était parce que le petit avait fait l'âne et l'enseignant menaçait de craquer si le coupable n'était pas sévèrement puni.

Inviter les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant est une incitation à participer à sa réussite éducative et scolaire. À la mission de l'enseignant, qui est de permettre à l'enfant de vivre une réussite éducative et scolaire, s'ajoute la tâche d'informer les parents dans un dialogue suivi, respectueux et personnalisé, ce qui est parfois complexifié par des situations familiales conflictuelles, des conditions socioéconomiques difficiles, l'influence d'Internet, l'omniprésence des médias, la diversité des origines ou les barrières linguistiques et la culture méconnue des parents immigrants.

Bien des parents ignorent que leur enfant, qui quitte chaque matin sa famille pour l'école, va subir une métamorphose qui ne s'achèvera qu'une fois qu'il sera bien installé dans sa classe. La chimie de la famille est bien différente de celle de l'école. L'enseignant, qui doit deviner l'enfant privé, connaît mieux que ses parents l'enfant public, celui qui doit s'épanouir en société, dans un ensemble de contraintes et d'opportunités qui ne ressemblent guère à sa vie de famille, un terreau particulier qui suscite une personnalité particulière. Chaque enfant étant le sujet le plus important de l'univers, l'enseignant jouit d'un poste d'observation unique sur le spectacle quotidien de son développement global. C'est un privilège assorti d'une responsabilité : celle de la transparence absolue. Cette position privilégiée de l'enseignant n'exclut pas les compétences pédagogiques des parents ni leur bonne volonté. Mais puisqu'il s'agit de tout mettre en œuvre pour que l'enfant profite au maximum de l'école, les parents ont évidemment leur rôle à jouer et à cette fin, l'enseignant doit établir avec eux un contact solide et régulier. L'enseignant ne peut pas tout faire. Le parent non plus. C'est pour cela que la communication entre le parent et l'école existe.

Un enfant dont les parents sont bien informés du travail en cours profite ainsi d'un appui supplémentaire pour relever ses défis : un soutien intellectuel, car le partage de connaissances enrichit; mais surtout un soutien moral, puisque l'enfant est revalorisé par l'intérêt que ses parents portent à son travail scolaire, même s'il est allergique au travail. Et puisque chaque enfant est unique, l'enseignant profitera énormément d'une bonne communication avec les parents pour personnaliser son enseignement et le rendre plus efficace.

Le début de l'année est l'occasion privilégiée de prendre contact avec les parents. En effet, ils auront intérêt à faire connaissance avec la personne qui accompagnera leur enfant tout au long de son parcours scolaire. Toutes les occasions sont bonnes! Par exemple, avant la première journée de classe, un petit mot aux parents ou un coup de téléphone pour vous présenter soulignera l'intérêt que vous avez pour vos futurs élèves et leurs parents.

Après les deux premières semaines de classe arrive la première soirée de rencontre avec les parents. Décorez votre classe et prévoyez une activité faite par les enfants. Par exemple, pour les plus jeunes, vous pouvez leur faire dessiner leur portrait sans l'identifier. Ainsi, lorsque les parents se présenteront en classe, ils devront essayer de reconnaître le portrait de leur enfant. Pour les plus vieux, chaque élève écrira une lettre de bienvenue qu'il laissera sur son pupitre. Le parent pourra alors lire la missive qui lui est adressée… Ce sont de bons moyens qui permettront de briser la glace!

Cette première rencontre est importante car elle va vous permettre de vous présenter. Soyez bref, drôle et sincère; faites le point sur l'ensemble des règles et des modes de fonctionnement de votre classe (les retards, les absences, les devoirs et les leçons, la discipline, vos pratiques pédagogiques, le matériel pédagogique, l'évaluation, le bulletin, le portfolio, etc.). Prévoyez une période de questions et notez leurs attentes. Préparez aussi un petit questionnaire sur les habitudes de leur enfant à la maison, sans trop entrer dans le détail, en précisant que cela va vous permettre de mieux le connaître et ainsi de mieux cibler vos interventions.

Toujours dans le contexte de la première rencontre avec les parents, sachez que ces derniers sont inquiets lorsque leurs enfants commencent à la maternelle, en première année ou au secondaire. Au préscolaire, le processus de séparation est difficile autant pour les enfants que pour les parents. Il faut donc faire preuve de souplesse. Ainsi, le premier mois d'école, certains parents souhaiteront peut-être accompagner les enfants dans la classe. Ne leur fermez pas la porte; laissez-leur un peu plus de temps pour s'adapter au nouvel environnement, tant que cela ne nuit ni à l'enfant, ni au groupe.

Photo : Denis Caron

Pour les élèves de première année, la question que se posent les parents le plus souvent est la suivante : Comment mon enfant apprend-il à lire et à écrire? Il est pertinent de leur expliquer les méthodes pédagogiques que vous allez utiliser afin de leur permettre, dans une perspective de coéducation, de bien suivre leur enfant et d'être proactif.

Pour les élèves qui commencent au secondaire, tout est nouveau : le lieu, les enseignants, les disciplines. Ces jeunes, qui étaient les plus vieux au troisième cycle du primaire, deviennent les plus jeunes au premier cycle du secondaire. Certains n'ont plus d'amis, d'autres sont intimidés, car l'école est plus grande et il y a plus d'élèves (mais ils ne veulent surtout pas que les parents les accompagnent à l'école…). La période d'adaptation est exigeante. Les parents ont besoin d'être bien informés pour encadrer leur jeune et passer à l'action.

Enfin, toujours dans le contexte de la première rencontre, il est pertinent d'inviter les parents à s'impliquer bénévolement dans les activités liées à la classe. Ils sont des alliés et ils comptent sur les enseignants pour que leur enfant s'épanouisse. Cela doit se réaliser dans la réciprocité.

Tout au long de l'année, à chaque étape, il y a la remise des bulletins. La rencontre avec les parents qui porte sur le bulletin ne doit pas être centrée uniquement sur les cotes. Il est nécessaire de discuter de la réussite scolaire et éducative de l'enfant. Ayez un portfolio, un dossier d'apprentissage, des travaux de l'élève, peu importe, mais soyez équipé pour justifier ses progrès et ses résultats. Parlez en termes de défis et de forces, évitez le terme *difficulté*, car il cristallise, ne soyez pas normatif; chaque élève est unique, avec ses propres défis et ses forces. Si un enfant éprouve des problèmes particuliers, qu'il a besoin de services d'orthophonie, de psychoéducation ou d'orthopédagogie, il est important que les parents soient informés régulièrement à l'aide d'un plan d'intervention ou par un autre moyen.

Dans une perspective de communication réussie, il est indispensable d'informer les parents de ce que vit leur enfant, qu'il s'agisse de moments heureux ou difficiles. On a trop tendance à ne communiquer que lorsque des problèmes se manifestent. Un message qui souligne une réussite ou une réalisation et des encouragements ou des félicitations sont toujours les bienvenus.

Durant l'année, avec le temps, notez tout ce que vous observez sur l'élève (dans un journal de bord), sur ses forces et ses défis, du point de vue privilégié de l'enseignant qui vous donne un regard que les parents n'ont pas. Partagez ces informations avec eux et l'enrichissement individuel de chacun sera supérieur à la somme des parties!

Lorsqu'il s'agit de communiquer des événements négatifs qui surviennent dans l'année, certains enseignants peuvent se sentir démunis ou en désaccord. Il est important de noter que les parents à qui l'on s'adresse ont déjà été eux aussi des élèves. Il se peut que leur expérience scolaire n'ait pas été des plus harmonieuses et ils peuvent avoir du ressentiment envers l'école. L'enseignant risque parfois de devenir un bouc émissaire. Il faut rester vigilant et à l'écoute, rigoureux, souple et imaginatif tout à la fois. C'est l'enfant qui doit en sortir gagnant, quels que soient les problèmes personnels des adultes : tabous religieux, manque de temps ou d'argent, crise familiale, crise professionnelle. Il s'agit donc dans ce contexte de choisir le mode de communication approprié; cela peut se faire par écrit, par téléphone ou en entrevue. Tout dépend de la gravité de la situation.

Toutefois, quel que soit le contexte, il faut dédramatiser la situation et rappeler aux parents que l'école est, entre autres, un lieu d'entraînement où l'enfant va se complaire dans un rôle de victime, de persécuteur ou de sauveur. Que ce passage est un moyen pour apprendre à se connaître, à structurer son identité. Enfin, durant l'échange, il est conséquent également de s'en tenir aux faits et ne pas utiliser des arguments moralisateurs ou faire des critiques négatives. L'enfant devra vivre les conséquences de ses actes et se corriger, de manière à ne plus se retrouver dans cette situation. Chaque enfant est unique, et c'est bien là la beauté du métier d'enseignant. Cela ne veut pas dire que tous les enfants soient faciles, et il en va de même pour leurs parents. Un enfant difficile l'est peut-être parce que ses parents le sont; raison de plus pour tenter tout ce qui est possible pour établir et renforcer le contact avec ces derniers. Pour l'enseignant, le parent devient à son tour un bain révélateur de l'enfant.

Lorsque l'on appréhende une rencontre, il est important d'en discuter avec un collègue, un professionnel ou la direction; cela devrait vous permettre de bien vous préparer à cette

rencontre. Même si, dans bien des cas, on aurait envie de passer à un autre appel!

Il faut cependant persister, dans l'intérêt de l'enfant, et trouver des stratégies adaptées pour que le parent se mobilise afin de trouver des solutions communes pour pallier le problème.

Il arrive parfois que des parents soient en colère contre une situation et qu'ils souhaitent rencontrer l'enseignant. Si l'échange est hostile, soyez à l'écoute, faites preuve d'empathie, restez calme, et ce, même si vous sentez que « la moutarde vous monte au nez ». N'ayez crainte, ce ne sont pas vos propres parents que vous rencontrez, mais bien les parents d'enfants que l'on vous a confiés. Sachez tendre la main en remerciant l'individu qui vous livre son malaise, ses inquiétudes et peut-être ses propres carences. Un parent en colère est une personne démunie qui a besoin d'aide et qui ne sait pas comment faire. Reformulez ses inquiétudes, expliquez les raisons qui vous amènent à discuter du problème et exprimez votre souhait de trouver une solution conjointement. Il se peut que, malgré tous vos efforts, le parent demeure insatisfait et en colère et dans ce cas, il est bon de lui proposer une rencontre avec une tierce personne (un professionnel ou la direction) ou encore de remettre la rencontre afin que chacun puisse se distancier du problème et de ses émotions.

Il arrive que des situations se compliquent et que la formation des enseignants ne suffise pas pour pouvoir faire face à certaines situations, même avec la meilleure volonté du monde. Les enseignants, qui ne sont ni des travailleurs sociaux, ni des psychoéducateurs, doivent quand même composer avec divers types de parents, et ce, toujours dans l'intérêt de l'enfant.

Que comprendre des attitudes de certains parents? Qu'y a-t-il à décoder chez un parent qui s'investit trop ou qui ne le fait pas assez, celui qui dit oui mais ne fait rien, celui qui est dépassé, le parent pour qui l'école n'est pas importante, celui qui dénigre son enfant, celui qui en fait un roi, celui qui ne se sent pas responsable et qui accuse les autres, ou un parent que l'on ne voit jamais? La plupart du temps, ces attitudes vont à l'encontre des valeurs privilégiées par les enseignants et elles engendrent colère et frustration. Pourtant, il faut poursuivre, continuer à être en contact, car au bout de la ligne il y a un enfant qui attend. La plupart de ces parents expriment à travers leurs attitudes un manque d'assurance, une mauvaise estime de soi, de la culpabilité, un sentiment d'impuissance ou de l'incompétence… Il ne s'agit pas de refaire l'enfance des parents, mais de décoder et de composer avec la situation sans perdre de vue l'enfant. Pour ce faire, il ne faut pas rester seul; il est pertinent, voire même indispensable, de discuter avec ses collègues, la direction, un travailleur social, un psychologue ou un psychoéducateur et de trouver des solutions. Il est également possible de rencontrer les parents avec une de ces personnes (en les ayant avisés au préalable); c'est là un moyen qui permet de consolider le lien.

Enfin, il y a des situations incontournables de maltraitance ou de négligence qui nécessitent l'intervention d'une instance telle que la Direction de la protection de la jeunesse et qui limitent les actions des enseignants. De telles situations peuvent parfois entraîner une rupture de la communication ou, au contraire, peuvent amener le parent à s'investir.

Sans qu'elles permettent aux enseignants de devenir des experts en neurolinguistique ou en analyse transactionnelle, certaines formations peuvent aider à cibler les interventions de manière plus efficaces et à assurer une meilleure communication.

En définitive, tous les moyens sont bons pour développer une saine communication entre les enseignants et les parents, quel que soit le cas de figure, et toujours dans l'intérêt de l'enfant, qui est forcément celui de tous les acteurs de la pièce.

L'objet de toute communication entre le parent et l'enseignant, c'est bien sûr l'enfant, dont la famille et la société sont ultimement responsables, au moins jusqu'à l'âge de la majorité. Dès la naissance, l'enfant a besoin de figures d'attachement qui lui procureront de solides fondations pour grandir et se bâtir. L'école est une aventure dans laquelle l'enfant doit affronter chaque jour de nouveaux dragons. S'il sent le regard bienveillant de ses parents qui l'encouragent et le soutiennent dans l'épreuve, il sera plus fort. Le travail de l'enseignant, si complexe, si exigeant et si important dans la vie de l'enfant, serait vain si tous ses efforts n'étaient pas relayés et renforcés par l'appui des parents. Ces derniers ne sont pas tenus d'avoir toutes les compétences pratiques et théoriques d'un pédagogue dûment formé par son université, encadré par son institution et stimulé par ses pairs; mais tout le temps qu'ils peuvent consacrer à leur enfant, dans le respect de ses capacités et dans la promotion de son autonomie, consolide et optimise tout ce que l'école entreprend.

Ouverture, transparence, persévérance, souplesse, imagination et coéducation : avec les bonnes attitudes et les bonnes stratégies, l'enseignant donne le ton à la communication qui l'unit au parent de son élève. Dans une communication optimale avec l'enseignant, le parent se sent en confiance et il a envie de donner et d'agir le mieux qu'il peut pour assurer le succès de l'aventure commune.

L'école, même imparfaite, traditionnelle ou réformée, appartient à la communauté et doit y être un carrefour de première importance où se rencontrent parents et enseignants dans un esprit de respect, de coopération et de coéducation. C'est un devoir que nos enfants exigent de nous.

M^me^ Laurence Houllier est directrice adjointe à l'école Saint-Barthélemy, de la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

CORMIER, Solange. *La communication et la gestion*, Sainte-Foy, PUQ, 2004.

CYRULNIK, Boris. *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2004.

LANGNESS, Teresa. *Ma première classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004.

par Huguette Martin

L'école secondaire Cap-Jeunesse est située à Saint-Jérôme, dans la région des Laurentides. Nous y accueillons 1 672 élèves de la 1re à la 5e secondaire ainsi qu'une dizaine de classes des cheminements particuliers de formation continue. Étant dans un milieu défavorisé, nous bénéficions des ressources du programme « Agir autrement ».

Comme dans toutes les écoles du Québec, nous avons été soumis, au cours des cinq dernières années, à des changements majeurs en matière de renouveau pédagogique. Plusieurs réflexions ont été à la base de la mise en place de notre nouveau modèle d'organisation scolaire, notamment celle sur l'importance de la complémentarité pour assurer un meilleur encadrement des élèves.

Cette nouvelle orientation, qui vise l'émergence d'une culture de collégialité, nous a obligés à revoir nos structures de communication afin que nous puissions véritablement travailler dans l'esprit de cette complémentarité. D'une culture en « silo », nous devions passer à une culture en « réseau », ou encore d'une culture « de l'individu » à une culture « d'équipe ».

Nous avons donc invité notre personnel à expérimenter de nouvelles modalités de travail dans le but de mieux coordonner nos actions éducatives auprès des élèves et ainsi leur assurer une meilleure réussite et une plus grande persévérance scolaire. De nouvelles plateformes de communication ont alors été mises en place au cours des dernières années pour favoriser cette responsabilité collective.

TRANSFORMATION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT DES ÉLÈVES : pour libérer du temps pédagogique

Pour y arriver, nous avons d'abord modifié notre système d'encadrement des élèves. Les adjoints, responsables d'un secteur d'enseignement, se retrouvaient souvent dans un contexte où la majorité de leur temps était consacrée aux interventions disciplinaires auprès de certains élèves. La même situation se vivait chez les enseignants, qui trouvaient difficile le fait d'intervenir auprès d'un élève sans savoir que leurs collègues en faisaient tout autant. On constatait alors des problèmes de cohérence et de dédoublement d'intervention ainsi que de la manipulation chez les élèves concernés.

Afin de permettre à l'équipe de direction d'exercer un leadership pédagogique significatif et aux enseignants de développer leurs nouvelles compétences professionnelles, nous avons tenté de libérer du temps pédagogique pour se parler. Dans ce contexte, revoir notre structure d'encadrement des élèves a eu des effets plus que bénéfiques sur l'utilisation du temps consacré à la collaboration entre collègues.

Voici quelques changements qui ont été porteurs de réinvestissement pédagogique :

- confier à un seul adjoint la coordination du programme d'interventions éducatives pour maintenir la cohérence et assurer un meilleur suivi des élèves, donnant ainsi la possibilité à l'équipe de direction de prendre plus de temps pour la supervision et le développement pédagogique;
- former une solide équipe d'intervenants des services complémentaires, chacun responsable d'un secteur d'enseignement (1er et 2e cycles, adaptation scolaire), pour sécuriser notre milieu et mieux soutenir les enseignants sur le plan de l'encadrement des élèves;
- mettre en place un processus gradué des interventions éducatives, partant de l'enseignant comme premier responsable de l'intervention, en passant par le tuteur, l'éducateur conseiller et l'intervenant des services complémentaires responsable du secteur, avant d'en arriver au directeur de secteur;
- tenir une rencontre une fois par cycle avec le directeur adjoint du secteur et les principaux acteurs nommés ci-dessus afin d'assurer un suivi des interventions (l'adjoint du secteur devient alors coordonnateur plutôt qu'exécutant de l'intervention);
- favoriser un programme de solution de rechange à la suspension scolaire, de manière à garder l'élève à l'école et à l'aider dans sa démarche d'insertion en classe; le fonctionnement de ce programme est partagé entre des enseignants qui ont des périodes prévues dans la tâche éducative et des intervenants des services complémentaires;
- créer un projet d'entraide et de persévérance scolaire pour contrer le décrochage scolaire, sous la responsabilité d'enseignants libérés et d'intervenants des services complémentaires; un tel programme vise à soutenir les élèves qui ont besoin d'une aide plus soutenue et à maintenir un climat propice aux apprentissages en classe.

Ainsi, l'équipe des services complémentaires, sous la couverture de notre programme d'intervention éducative, accompagne et guide les élèves en difficulté, notamment les élèves à risque intégrés dans les classes ordinaires et ceux des cheminements particuliers. Ce temps éducatif, géré avec efficacité, a donné des ailes au temps pédagogique.

Tous ces nouveaux aménagements ont donc fait en sorte qu'un adjoint ne se retrouve pas en intervention directe auprès des élèves, ce qui lui permet alors de prendre ce temps réaménagé pour travailler sur la vie pédagogique de l'école.

De nouveaux mandats ont alors été confiés aux directions adjointes :

- passer de directeur de niveau à directeur de cycle;
- superviser les équipes d'enseignants du cycle concerné;
- coordonner les dossiers de développement pédagogique et piloter les comités de travail qui y sont associés;
- réduire les tâches administratives des directions adjointes en nommant une adjointe administrative, accordant ainsi plus de temps au travail pédagogique.

1er VÉHICULE DE COMMUNICATION : les rencontres de famille pour faciliter la complémentarité

Dans le cadre des nouvelles orientations de notre projet éducatif, le renouvellement du curriculum a permis à tous les élèves de choisir un projet particulier à quatre périodes par cycle selon leurs champs d'intérêt (profil hockey, arts et communication, exploration technique, théâtre musical, basket, etc.). Afin de créer un sentiment d'appartenance et de faciliter le suivi des élèves et le travail interdisciplinaire, nous avons mis en place un modèle d'organisation permettant le regroupement des élèves en famille d'appartenance.

Voici les caractéristiques de ce modèle pour l'année scolaire 2006-2007 :

- Onze familles ont été formées (cinq au 1er cycle et quatre au 2e cycle, une en adaptation scolaire et une aux services complémentaires);

Photo : Denis Caron

- les neuf familles des classes ordinaires sont composées de quatre groupes d'élèves (120 élèves) tandis que tous les groupes d'adaptation scolaire constituent une seule famille;
- chaque famille des classes ordinaires est composée d'élèves hétérogènes;
- chaque famille est sous la responsabilité d'une équipe stable multidisciplinaire;
- les enseignants d'une même famille (français, mathématique, univers social, sciences et technologie, etc.) se rencontrent 4 périodes par cycle de 10 jours pour préparer les activités pédagogiques et assurer le suivi des interventions;
- chaque famille est animée par un répondant (enseignant de la famille);
- trois animateurs pédagogiques sont libérés d'un groupe d'élèves pour venir en aide aux familles, tant sur le plan de la formation que pour assurer un soutien pédagogique individuel.

Ces rencontres de famille, comme véhicules de communication multidisciplinaire, ont changé notre approche au chapitre des relations de travail. En effet, grâce à ces lieux d'échange, les enseignants sont en mesure de coordonner leurs actions de façon continue, de cycle en cycle, afin de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

C'est durant le temps de classe que les enseignants peuvent se rencontrer puisque tous les élèves d'une même famille se rendent à leurs périodes-profils respectives en même temps. Les enseignants de cette famille bénéficient alors de 4 périodes par cycle, jumelées 2 à 2, c'est-à-dire d'un avant-midi (2 périodes) et d'un après-midi (2 périodes) par cycle, pour se concerter et vivre les avantages de la complémentarité.

Dès le début de l'année, des responsabilités sont confiées à chacun des enseignants de la famille pour assurer une plus grande efficacité (animation des rencontres, secrétariat, projet intégrateur, mesures d'appui, encadrement des élèves, émulation, sorties éducatives, budget, etc.).

Voici les principaux mandats des familles :

- assurer un meilleur suivi pédagogique et un meilleur encadrement des élèves;
- analyser les besoins d'apprentissage des élèves au cours et à la fin d'une étape et décider des mesures d'appui appropriées (différenciation et décloisonnement);
- faire des liens de cohérence entre les disciplines à chaque étape, pour dégager les thèmes et problématiques similaires ou apparentés qui peuvent être abordés simultanément en classe;
- planifier et coordonner des projets intégrateurs signifiants et mobilisateurs (interdisciplinarité);
- prévoir deux périodes de décloisonnement externe par cycle à la grille horaire, selon les besoins d'apprentissage des élèves;

mettre à contribution des intervenants internes (à l'école) ou externes (dans le milieu) en fonction des objectifs stratégiques de la famille (conseiller d'orientation, infirmière, intervenant, conseiller pédagogique, etc.);
mettre à profit les forces et les expertises de chacun des membres de la famille.

MODIFICATION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS : pour pouvoir travailler ensemble

Tous les efforts de concertation et de collaboration entre collègues portent des fruits, autant pour les élèves dans leur cheminement scolaire que pour les enseignants eux-mêmes qui partagent leurs stratégies et leurs façons de faire. Mais, pour se rencontrer et se parler, il faut du temps et du temps structuré. Nous avons donc réaménagé le temps assigné conventionné de façon à donner aux enseignants des plages de travail pédagogique.

À titre d'exemple, la tâche éducative sur un cycle de 10 jours est de 40 heures ou 32 périodes. Elle comprend la tâche d'enseignement (27 périodes en moyenne), la tâche complémentaire (5 périodes en moyenne) ainsi que les temps de présence obligatoire à l'école (11 périodes en moyenne). Sur ces 11 périodes de temps assigné, 2 périodes par cycle sont consacrées à la surveillance de l'accueil et des déplacements, 4 périodes statutaires par cycle (jumelées 2 à 2) sont utilisées pour des rencontres réunissant tous les enseignants de la famille, 2 périodes statutaires par cycle sont prévues pour des rencontres disciplinaires et 3 pour la participation à des comités ou pour tout travail collectif répondant aux intérêts et aux besoins des élèves.

Bien aménagé et mis au service de l'élève, ce temps structuré contribue, entre autres par le partage des expertises multidisciplinaires, à l'émergence de projets intégrateurs, en particulier ceux dont les problématiques sont puisées dans les domaines généraux de formation.

Photo : Denis Caron

2e VÉHICULE DE COMMUNICATION : le comité de gestion participative pour gérer la vie démocratique de l'école

Le concept de complémentarité doit prendre forme également dans le partage du pouvoir. C'est pourquoi nous avons mis en place un comité de gestion participative, qui intègre le comité consultatif, réunissant une dizaine d'enseignants, des représentants des autres intervenants ainsi que l'équipe de direction. Ainsi, chacun peut prendre part au processus décisionnel entourant les grands enjeux liés à l'organisation structurelle et pédagogique de l'école. Une réunion de deux heures se tient aux deux semaines et des dîners sont prévus à la suite de ces rencontres pour informer tout le personnel de l'école.

Cette plate-forme de communication, gérée dans le respect des personnes et de la culture de l'école, est une porte d'entrée vers la transparence et la confiance mutuelle et permet la création d'un véritable partenariat de travail.

L'exercice de cette complémentarité à notre école ne s'est pas fait sans heurts puisqu'elle ne faisait pas partie de notre culture. Beaucoup de discussions et d'inquiétudes ont occupé quelques années instables. En effet, nous avons connu une période de turbulences dans le cadre de la mise en place de ces nouveaux mécanismes de communication, notamment concernant le réaménagement des temps de présence obligatoire à l'école et les habitudes de travail.

L'idée de modifier nos pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins de l'élève n'a cependant jamais été contestée. On reconnaissait d'emblée la nécessité

d'apporter des changements à cause de notre taux élevé d'échecs et de décrochage, mais aussi en raison des exigences accrues d'une société qui manifestement nous propose de nouveaux défis en matière d'éducation.

Au début, avec l'arrivée de la réforme, ce fut le choc des valeurs, des croyances, des perceptions. Les visées et les orientations de cette réforme heurtaient le point de vue de certains enseignants dans leur façon de voir leur travail. La couverture médiatique peu favorable à la réforme et, dès le départ, le manque flagrant d'information, pour ne pas dire la désinformation, ont fait l'objet d'interprétations de toutes sortes, si bien que d'entrée de jeu, il a fallu travailler sur ces représentations divergentes pour pouvoir se donner une compréhension commune des enjeux liés au renouveau pédagogique.

Plusieurs formations sur la raison d'être de la réforme, sur le Programme de formation de l'école québécoise ainsi que sur la politique d'évaluation des apprentissages ont toutefois permis de corriger des visions parfois erronées et de donner du sens à la démarche. De plus, c'est par et dans l'action que les prises de conscience ont été les plus significatives. Les enseignants réalisaient que plusieurs acquis relevant de leurs pratiques antérieures étaient toujours pertinents auprès des élèves et que les mises à l'essai de nouvelles façons de faire, soutenues par un encadrement pédagogique adéquat et des retours réflexifs en comités disciplinaires ou multidisciplinaires, contribuaient à renforcer leurs nouvelles compétences professionnelles.

En ce qui a trait au temps de présence obligatoire assigné à l'horaire, certains enseignants y voyaient un exercice de contrôle de la part de l'équipe de gestion plutôt qu'un exercice de cohérence et d'organisation. De nombreux échanges, entre autres au comité de gestion participative, ont contribué à mieux en cerner les enjeux et à mettre sur la table les résistances, les pertes, les deuils, les craintes et les préoccupations, mais aussi les ouvertures, les potentialités et les idées créatrices porteuses de solutions sensibles aux caractéristiques professionnelles des enseignants. C'est en comité de gestion participative que les réflexions de fond s'effectuaient autour des solutions possibles susceptibles de faciliter la mise en œuvre de la réforme et c'est en famille et en assemblée générale que les enseignants décidaient d'accepter ce qu'ils se sentaient en mesure de faire de plus à chaque année.

Passer d'une culture de l'individu à une culture de collégialité a comporté aussi son lot de difficultés. Le concept d'équipe au secondaire avait surtout ses entrées dans la discipline. Travailler en réseaux multidisciplinaires, plusieurs périodes par cycle, était considéré par certains comme un fardeau ajouté à une tâche déjà bien lourde. Il a fallu du temps et beaucoup d'efforts d'adaptation pour en arriver à une certaine aisance dans la gestion de ces équipes multidisciplinaires, en l'occurrence nos familles. Au début, la nouveauté engendrait un inconfort, un sentiment d'incompétence et certaines frustrations. Il a fallu briser des routines et se défaire de certaines habitudes pour réussir à travailler en complémentarité.

Parmi les facteurs qui ont servi de force motrice dans le renouvellement de nos pratiques, il faut noter le leadership de l'équipe de gestion, la supervision et l'accompagnement pédagogiques, le soutien des services complémentaires ainsi que la plus stimulante des ressources : le partage d'expertise entre collègues lors des rencontres de famille.

Par ailleurs, parmi les conditions aidantes qui ont contribué à renouveler en profondeur nos approches pédagogiques, il faut relever l'importance d'une adhésion collective au principe même de la nécessité d'un changement, la volonté indéfectible d'améliorer nos pratiques et une détermination convaincante dans l'action. Privilégier une intervention différenciée auprès de chacune des familles de l'école a permis également aux enseignants de tenir compte de leur rythme et de leur style propres et surtout, de se donner du temps d'appropriation, c'est-à-dire du temps pédagogique structuré comme étant une ressource inestimable. Réussir ce changement majeur exigeait de prendre le temps qu'il fallait pour transformer leurs actions éducatives, en se répétant sans cesse qu'ils ne pouvaient pas tout faire la première année.

Après avoir vécu les irritants liés au développement de ces nouvelles compétences professionnelles, l'expérience nous démontre, au fil des ans, les précieux avantages de ce type de complicité entre collègues et intervenants.

Une chose est indéniable : la mobilisation positive, constructive, collaborative et persévérante de chacun des membres d'une famille est absolument magique pour la réussite des élèves.

Merci à toute l'équipe de l'école secondaire Cap-Jeunesse qui, par sa détermination et sa créativité, a su mettre ses énergies et son expertise au service de la personne la plus importante qui nous soit confiée : l'élève.

M^me^ Huguette Martin était directrice adjointe de l'école secondaire Cap-Jeunesse, de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Elle est maintenant consultante en éducation aux Services régionaux de soutien et d'expertise de la région de Laval, des Laurentides et de Lanaudière.

par Ghislaine Cloutier

L'école Nouvelle-Querbes est une école publique d'enseignement primaire qui accueille 300 élèves et qui relève de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, à Montréal. Cette école a été créée par des parents, dans les années soixante, sous l'inspiration des grands courants pédagogiques de l'époque : la pédagogie du projet de Freinet et les écoles de type « *free schools* ».

Dès le départ, un souci de partage, autant des réflexions pédagogiques que des responsabilités organisationnelles et administratives, avait mené à la création d'un *comité de gestion*, précurseur du conseil d'établissement, qui regroupait déjà des parents, des enseignants, la direction et, plus tard, la responsable du service de garde. Cette vision d'une école en tant que communauté dont tous les membres sont des partenaires complémentaires nous a toujours conduit à fournir des moyens qui favorisent les échanges. Ainsi, notre projet éducatif a évolué et s'est précisé au fil des ans grâce aux nombreux acteurs qui y œuvrent. Dans ce contexte, c'est chacun qui a la responsabilité de son application au quotidien, qu'il soit enseignant, parent, enfant, directeur, spécialiste, membre du personnel de soutien, éducateur au service de garde ou stagiaire en éducation.

Le projet pédagogique de l'école Nouvelle-Querbes se fonde sur un principe de coéducation parents-professeurs-éducateurs qui prend la forme d'un véritable partenariat où chacun a un rôle spécifique. Il est primordial que les parents adhèrent aux valeurs prônées par l'école. Ils acceptent d'être des partenaires actifs et de s'engager de façon dynamique dans le processus d'éducation de leur enfant et dans le milieu de vie scolaire. Les parents et les enseignants sont en formation continue dans leurs rôles respectifs; cela suscite des débats et des échanges, favorise la croissance et l'entraide et demande quelques ajustements de part et d'autre.

La coéducation revêt plusieurs formes et les parents peuvent y prendre part selon leurs disponibilités et leurs champs d'intérêt. Ils interviennent en tant qu'éducateurs auprès de leur enfant à la maison et, en classe, auprès des autres élèves; ils peuvent s'impliquer à l'école dans des comités ou travailler à des tâches ponctuelles.

De nombreux moyens sont mis en œuvre afin de permettre aux parents de développer un sentiment d'appartenance à leur école; un local leur a d'ailleurs été attribué pour qu'ils aient un lieu où ils peuvent se retrouver ou tenir des réunions.

Dans chaque classe sont élus trois parents animateurs qui ont pour rôle d'assurer un lien entre l'enseignant et les parents des élèves; ils rencontrent régulièrement l'enseignant, informent les parents et favorisent leur implication et ils organisent des soirées (réflexion sur les pratiques pédagogiques, échange d'expériences, fêtes, etc.) ou des activités parents-enfants (présentation de projets, classe nature, etc.).

L'un de ces animateurs de classe agira comme représentant au *comité des animateurs*, qui regroupe les treize animateurs des treize classes; il s'agit d'un lieu d'échange d'idées et de moyens, un lieu de soutien pour ces parents qui ont décidé de s'engager, un lieu aussi où les parents se retrouvent et peuvent faire des suggestions aux autres instances de l'école et diffuser de l'information.

Il est essentiel que les enseignants forment une équipe où la cohésion permet un avancement de la réflexion pédagogique. Ainsi, leurs actions auprès des élèves traduiront de façon cohérente le projet éducatif de l'école.

Pour ce faire, nos enseignants se rencontrent une fois par semaine et lors des journées pédagogiques. L'organisation de ces rencontres relève du *comité de planification*, formé de deux enseignants et de la direction de l'école; ce comité s'appuie sur les priorités qui ont été établies par l'équipe ainsi que sur les besoins ponctuels (comme un événement spécial à l'école) ou récurrents (comme le perfectionnement) pour planifier le contenu des rencontres.

Certaines de ces rencontres se déroulent en équipe-cycle et permettent alors de travailler sur les priorités spécifiques de chaque équipe. Souvent, les priorités du groupe et celles des équipes-cycle se recoupent; par exemple, si tous travaillent la notion de différenciation, l'équipe du premier cycle pourra constituer un coffre à outils de matériel mathématique qui facilitera une application de la différenciation en mathématique.

La planification et le contenu de ces rencontres sont affichés sur un babillard près du secrétariat afin que les autres intervenants puissent être informés de la démarche des enseignants.

Des parents ou des enfants viennent à l'occasion y présenter un point ou consulter les enseignants.

Le service de garde est considéré comme une composante dynamique et complémentaire. Conscient qu'une vision globale de l'élève est nécessaire à la réalisation de sa mission, il s'est doté d'une plateforme pédagogique. On y retrouve les principes et les

Photo : Denis Caron

valeurs du service de garde ainsi que l'approche pédagogique et le programme d'activités, tous en continuité avec les objectifs de l'école. Le processus d'élaboration de cette plateforme s'est échelonné sur deux ans. Les éducateurs et la responsable du service ont été les principaux artisans de la démarche. Le comité des usagers, composé de parents, a été associé étroitement aux travaux de l'équipe du service de garde par le biais de consultations régulières. Le conseil d'établissement de l'école a approuvé le document final, qui a ensuite été lancé et largement diffusé au printemps 2005.

Toute cette opération s'inscrit dans le sens du récent avis du Conseil supérieur de l'éducation. Ce dernier recommande en effet aux écoles de développer une vision intégrative des services de garde : « … le Conseil estime que le service de garde en milieu scolaire doit être mieux intégré à l'école parce qu'il est partenaire de la communauté éducative, parce que la réforme implique une synergie entre les acteurs et, ultimement, parce qu'il en va du bien-être de l'enfant. Il insiste toutefois sur l'importance d'examiner la question de l'intégration des services de garde à l'école sous l'angle de la continuité dans l'expérience de l'enfant. » (Avis, version abrégée, septembre 2006, p. 20).

La réflexion en profondeur sur les liens qui existent entre nos interventions en classe et celles en service de garde a été rendue possible grâce à l'analyse de la situation effectuée lors de l'élaboration du plan de réussite de notre école, en 2003. La formulation d'une plateforme éducative a été déterminée comme un des moyens pour assurer une complémentarité.

La communication entre éducateurs et enseignants est essentielle pour soutenir les élèves dans leur développement social. Une compréhension et une application commune des règles de vie deviennent une condition favorable au mieux-vivre ensemble. Le climat socioéducatif d'une école est un levier important pour favoriser l'épanouissement de toute la communauté de l'école.

Les lieux de concertation sont clairement identifiés à notre école et les réunions du personnel du service de garde sont intégrées à l'horaire de travail :

- une réunion hebdomadaire de l'équipe, pour discuter des orientations et des actions à prendre;
- une réunion hebdomadaire en sous-groupes, pour planifier les activités;
- une formation continue en rapport avec les problèmes rencontrés.

Un représentant du service de garde siège au conseil d'établissement, au comité des usagers et au comité de liaison enseignants-éducateurs; cette approche intégrative favorise la communication et la concertation dans toute l'équipe-école.

Tous les enfants ont des défis personnels à relever. Pour certains, ces défis peuvent être plus importants. Des jeunes peuvent éprouver temporairement, ou de façon plus constante, des troubles d'apprentissage, des troubles de l'attention, un handicap physique, des lenteurs dans l'apprentissage ou la socialisation, etc. Ils peuvent parfois avoir plus de faiblesses dans leur quête d'autonomie et nécessiter un encadrement particulier.

Les enfants en difficulté sont intégrés dans les classes, mais ils demandent une concertation accrue entre les adultes concernés (parents, enseignants, éducateurs du service de garde ou divers spécialistes).

Dans le mode d'intervention privilégié par l'école Nouvelle-Querbes, la psychologue, l'orthophoniste et l'orthopédagogue rencontrent les enseignants et les éducateurs, s'il y a lieu, pour les aider à mieux comprendre les problèmes vécus par l'élève ou le groupe d'élèves et leur fournir le soutien et les ressources nécessaires pour développer de nouveaux moyens d'intervention auprès des ces enfants. L'orthophoniste et l'orthopédagogue travaillent également directement auprès des élèves, en classe ou dans leur local.

L'équipe multidisciplinaire, à laquelle se joint la direction, tient une réunion hebdomadaire pour définir les priorités d'intervention.

Des rencontres de plan d'intervention personnalisé regroupent tous les intervenants (parents, éducateurs, enseignants, spécialistes, direction) pour se partager les actions. L'évolution des élèves qui prennent des chemins différents pour réussir nécessite une action concertée marquée par la complémentarité. Une planification et un suivi des interventions sont nécessaires pour faire vivre des succès à ces élèves.

Il va sans dire qu'un tel fonctionnement dans l'école ne s'improvise pas. Des orientations et des objectifs doivent être ciblés pour dégager un plan d'ensemble et répartir les responsabilités et les tâches. Il ne s'agit pas de sombrer dans la multiplication de réunions où nos énergies se dispersent et se perdent. Les projets à réaliser doivent être concrets et précis et ils doivent répondre à des besoins réels du milieu.

L'élaboration du plan de réussite permet un retour sur les actions passées et nous donne l'occasion de formuler les défis à relever pour soutenir la réussite de nos élèves. Cet exercice prend un sens particulier lorsque toute la communauté de l'école est impliquée. Et à

l'école Nouvelle-Querbes, ce plan est primordial pour orienter et alimenter la structure organisationnelle mise en place pour vivre une gestion participative.

Dans ce contexte, la direction de l'école doit avoir le souci d'exercer son leadership et de partager sa vision avec toute sa communauté.

M^me^ Ghislaine Cloutier est directrice de l'école primaire Nouvelle-Querbes, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, à Montréal.

Référence bibliographique
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, version abrégée, Sainte-Foy, septembre 2006, p. 20.

par Claude Daviau

La communication est d'abord et avant tout une action. Cette action de communication est complémentaire d'autres actions qui, coordonnées entre elles, permettent à un enseignant, à un conseiller pédagogique, à un gestionnaire ou à une commission scolaire de répondre à des problèmes concrets d'apprentissage, d'enseignement, de gestion ou d'information. L'effet souhaité initialement par la mise en branle de l'action de communiquer est tributaire de l'intention de la personne, d'un groupe de personnes ou d'une institution qui en est responsable. Mais ce qui nous intéresse davantage pour le propos dont il est ici question, c'est la vision systémique à partir de laquelle on peut entrevoir et interpréter l'effet complémentaire d'une action de communication à travers les pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles et institutionnelles qui caractérisent le milieu scolaire.

Afin d'illustrer tout au long du texte les effets d'une action de communication à partir d'une vision systémique, nous allons l'aborder à partir de l'exemple suivant : conformément à la loi 180, la direction générale d'une commission scolaire informe par écrit (action de communication) les directions des écoles primaires et secondaires de sa décision de mettre à la disposition des établissements un bulletin institutionnel congruent au renouveau pédagogique.

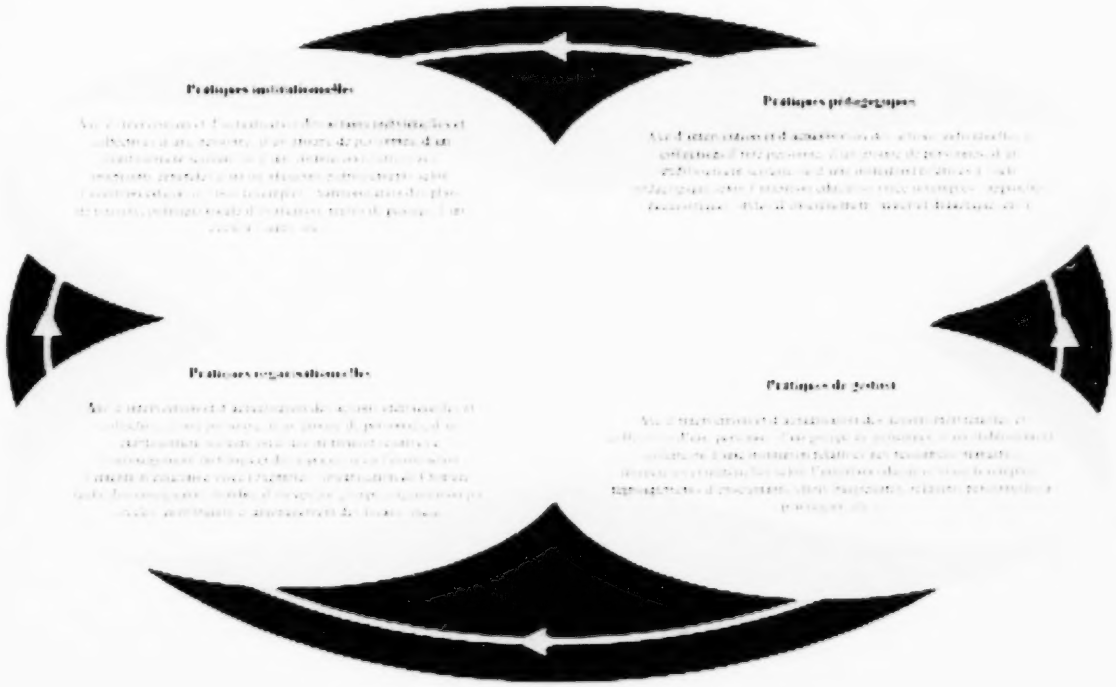
Les quatre pratiques décrites dans le tableau ci-après circonscrivent les effets des actions, incluant celles de communication, sur l'environnement personnel, physique et social des agents d'éducation. Cette perspective permet d'entrevoir la complémentarité et les effets, souhaités ou non, de l'action de communiquer dans les pratiques pédagogiques, organisationnelles, institutionnelles et de gestion.

La communication n'est pas une simple transmission d'information, car on vise à obtenir des effets chez l'interlocuteur et cette

Le monde CHANGE avec VOUS
Centre universitaire de formation continue
Des programmes et des formations continues en éducation, et plus encore...
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Visitez notre site : www.USherbrooke.ca/cufc

communication est insuffisante en elle-même pour en saisir l'effet (Livet 1994). La directive émanant de la commission scolaire, selon laquelle elle met à la disposition des équipes-écoles un seul bulletin institutionnel, donc uniforme pour toutes les écoles de par son unicité, est adressée exclusivement aux gestionnaires des établissements scolaires. Or, les effets de cette action de communication ne se limitent pas à un seul destinataire dans les pratiques de gestion en raison de la forme, du contenu de la communication ou d'une ligne hiérarchique de la distribution de l'information. Cette action a aussi des effets dans les trois autres pratiques. Les flèches du schéma dans le tableau ci-dessous font ressortir que les « frontières » entre les quatre pratiques sont volontaireme nt perméables. Peu importe la pratique d'où origine l'action de communication, la complémentarité de cette action avec d'autres va aussi avoir un effet de complémentarité entre les pratiques, car elles ne seront pas dissociées, et cette complémentarité sera porteuse d'une réelle collaboration. Pour la direction générale d'une commission scolaire, communiquer à ses gestionnaires la disponibilité d'un nouveau bulletin va de pair avec les actions qui seront posées par la suite dans les quatre pratiques. Elle ne se préoccupe pas simplement de savoir avec qui elle communique, quand, pourquoi, de quelle manière et en vertu de quoi, mais cherche plutôt à axer ses observations sur les effets complémentaires de cette action de communication dans les quatre pratiques. On s'intéresse alors à la personne en situation de communication. La communication et la complémentarité ne sont pas désincarnées de la personne ou de l'institution. Autrement dit, la personne doit co-construire une communication dans laquelle elle est avec les autres, comme élément du système. Elle fait partie intégrante de la communication et de la complémentarité qu'elle doit conduire. Elle ne peut pas gérer les effets de la communication ou de la complémentarité chez les autres sans le faire pour elle-même. Et elle est située non pas strictement par ce qu'on lui dit ou qu'on lui présente à travers la communication, mais bien plus par ses possibilités et son potentiel d'actions pour s'engager dans cette communication. Elle est à la fois acteur et auteur comme élément de la complémentarité.

Les effets des actions de la personne, gestionnaire ou autre, dans les quatre pratiques, sont de divers ordres. Ils vont d'effets prévus ou anticipés à des effets non prévus, mais positifs, ou à des effets non anticipés et difficiles à gérer (Daviau 2004). Autrement dit, il y a des effets premiers de l'action de communication qui sont attendus par son auteur, mais pas nécessairement chez tous les acteurs concernés par cette action, et des effets secondaires qui peuvent parfois se produire sans qu'ils soient pour autant anticipés ni encore moins souhaités. Dans notre exemple, sur le plan des pratiques institutionnelles, on peut envisager des effets prévus comme la satisfaction des gestionnaires relativement à la réponse de la commission scolaire à une demande de plusieurs établissements pour avoir un seul modèle de bulletin, mais aussi des effets imprévus tels que celui-ci, lié à l'exemple donné : malgré la loi qui ne permet



pas à une commission scolaire d'imposer un bulletin, plusieurs gestionnaires pourraient exiger que toutes les écoles utilisent uniquement le bulletin institutionnel.

Cette action de communication peut aussi avoir un effet anticipé dans les pratiques pédagogiques (emphase sur le développement des compétences, modification de la place et du rôle accordée à l'évaluation), mais aussi des effets secondaires difficiles à gérer comme un éventuel malaise chez des enseignants de ne plus pouvoir prioriser uniquement l'évaluation des connaissances ou de ne plus être en mesure de situer les élèves les uns par rapport aux autres. Cette même action sera aussi porteuse d'autres effets potentiels plus ou moins prévus dans les pratiques organisationnelles (par exemple, demande de rencontres entre les enseignants pour une compréhension commune de l'orientation du bulletin ou la mise en place d'un horaire facilitant le développement d'un travail en commun et d'un espace pour l'élaboration d'un bilan de fin de cycle). Pour ce qui est des pratiques de gestion, on peut envisager des effets positifs au regard de la transmission et du suivi des résultats d'un élève d'une école à l'autre. Par contre, on pourrait voir apparaître des problèmes plus difficiles à solutionner comme la démobilisation du personnel de l'école qui pourrait suivre l'abandon éventuel d'un modèle de bulletin local, fruit d'un travail à base de concertation et d'une approche consensuelle, alors que celui proposé par la commission scolaire est imposé et difficilement adaptable à la réalité du milieu.

Nous constatons en premier lieu les effets directs de nos propres actions de communication sur les gens qui sont près de nous, notamment dans la pratique qui nous concerne principalement, car ce sont les effets les plus évidents. Puis au fur et à mesure, on distingue de plus en plus d'effets supplémentaires. Pourtant, ils étaient déjà en place quand nous nous limitions à constater les effets directs et évidents à première vue et à mettre l'emphase sur ces derniers. Le recours aux quatre pratiques nous amène à élargir la panoplie des acteurs et des auteurs concernés par le concept d'effet de l'action et de complémentarité. Peu importe qui pose l'action de communication comme agent

Photo : Denis Caron

d'éducation ou partenaire social et peu importe de quelle pratique cette action est issue, elle aura inévitablement, comme nous venons de le voir, un effet sur les apprentissages des élèves et un effet escompté ou non sur les intervenants dans les quatre pratiques. Si la personne n'est pas consciente des effets, de près ou de loin, de ses actions de communication et de son rôle de complémentarité sur les apprentissages et ses pairs, on ne peut s'attendre alors à ce qu'elle agisse sur quelque chose qui n'existe pas pour elle.

En mettant l'emphase sur l'effet de l'action, celle-ci est alors entrevue à partir de l'intention qui l'organise et l'anime. C'est la personne en situation de communication qui prédomine et non la situation de communication. Autrement dit, en rendant disponible un bulletin institutionnel par l'entremise des gestionnaires des écoles, c'est l'intention de communication de la commission scolaire, portée par sa direction générale, qui importe et qui est porteuse de transformation de l'agir de la ou des personnes en situation de communication et de complémentarité dans les quatre pratiques. Ce n'est pas le bulletin qui est important en soi, mais le fait de déterminer où l'interlocuteur dans la communication se situe par rapport à ce que l'on veut lui communiquer à travers cette offre de service. Est-ce que cette communication lui est exclusive? Comment va-t-il s'approprier et interpréter le sens de cette communication? Que va-t-il en faire? Comment s'assurer de son degré de compréhension et de ce qu'il fera à travers les quatre pratiques?

La communication et la complémentarité ne se décrètent pas. Elles se développent en interaction avec les autres, et cela vaut autant pour l'élève que pour l'enseignant, le conseiller pédagogique, le gestionnaire ou une commission scolaire. Il n'y a pas de modèle fait sur mesure, que ce soit pour un conseil étudiant, un comité de représentants d'enseignants ou des membres de la communauté. Les écoles et la commission scolaire doivent construire la communication et ses éléments de complémentarité à leur mesure, sans avoir la possibilité ou l'obligation de reproduire un modèle idéal qui leur serait imposé. Nos concepts d'action et de communication doivent pouvoir en particulier passer l'épreuve qui consiste à les utiliser pour penser l'instauration de coordinations collectives, au lieu de penser l'action dans le seul cadre individuel et la communication toujours réduite à deux personnes (Livet 1994), à deux groupes ou à deux instances administratives. S'attarder aux effets de l'action de communication dans une perspective systémique, ce n'est pas simplement attendre des résul-

tats liés à cette communication, c'est privilégier des indicateurs de changements pour nous permettre d'interpréter le développement de la personne à travers les apprentissages qu'elle effectue et sur lesquels la communication a des effets.

M. Claude Daviau est coordonnateur au Bureau du développement des TIC en pédagogie, au Service des ressources informatiques de la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

DAVIAU, Claude. *L'apprentissage, une responsabilité partagée par tous les acteurs!*, conférence donnée à une session provinciale de formation des personnes-ressources pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique au Québec, organisée par le ministère de l'Éducation, Laval, 30 novembre et 1er décembre 2004.

DAVIAU, C. et M. ST-PIERRE. « Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme », dans LAFORTUNE L., M. ETTAYEBI et P. JONNAERT (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006.

LIVET, Pierre. *La communauté virtuelle, action et communication*, Paris, Éditions de l'éclat, 1994.

par Badiaa Mellouk

Le partenariat « école-famille-communauté : réussir ensemble » est de plus en plus promu et valorisé dans le discours et les programmes gouvernementaux, par des organismes communautaires et des commissions scolaires et par certaines écoles pionnières.

La problématique est de taille : comment décloisonner l'institution scolaire et l'institution familiale? Comment développer entre elles une confiance et une collaboration bénéfiques pour le succès scolaire et social des jeunes, sans exclusion? Comment lever les malentendus et surmonter les obstacles à un tel partenariat? Particulièrement dans les milieux de grande diversité ethnoculturelle, comment l'école peut-elle mieux communiquer avec des parents d'origines et de langues multiples et gérer une telle diversité dans l'intérêt d'un meilleur suivi coordonné du cheminement scolaire des élèves?

Hormis les élaborations conceptuelles et théoriques que l'on peut développer sur le sujet, le travail de terrain et de proximité porte déjà des enseignements édifiants, avec des débuts de réponses aux questions posées ci-dessus. De nouvelles et bonnes pratiques sont en train d'émerger, entre autres les initiatives récemment prises dans les écoles Murielle-Dumont et Laurentide[1], de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Autre exemple : en mai dernier, la Commission scolaire de Montréal a organisé quatre sessions de consultations élargies, auxquelles ont participé de nombreux parents, responsables pédagogiques et intervenants communautaires, pour partager leurs préoccupations, leurs expériences et leurs suggestions en matière de développement du partenariat école–famille–communauté.

L'enjeu actuel est de mieux faire connaître, de partager et de coordonner les bonnes initiatives qui demeurent spontanées et dispersées çà et là. À cette fin, il importe de les étudier de près, de les évaluer et de les diffuser sur une vaste échelle.

On décrira dans le présent article le cas de l'école primaire Murielle-Dumont où, depuis trois ans, la directrice, M^me^ Viviane Guignerat, orchestre en douce une petite révolution. Ainsi, depuis l'automne dernier, la directrice a consenti des efforts soutenus pour impliquer les parents et gérer la diversité ethnoculturelle croissante de la population scolaire de son école, qui se mesure au simple fait suivant : cette population parle plus de 30 langues maternelles.

Faisant appel à l'organisme communautaire spécialisé à but non lucratif FAPRÉS[2], l'équipe-école s'est posée les questions élémentaires suivantes : Pourquoi certaines catégories précises de parents, notamment des personnes d'immigration récente, s'impliquent-ils si peu, malgré les désirs et les appels exprimés par l'école? Que pensent ces parents? Que voudraient-ils? Quels obstacles les empêchent de s'impliquer? Quelles perceptions ont les parents et les enseignants les uns des autres? En définitive, quelles actions concrètes pourraient motiver et attirer les parents vers une meilleure collaboration avec l'école? Pour répondre à ces questions, on a opté pour une recherche-action participative consistant, d'une part, à analyser les perceptions et les besoins des acteurs et, d'autre part, à recueillir des propositions d'actions et faire le suivi de la mise en oeuvre des propositions retenues.

À la suite de consultations préliminaires auprès du personnel de l'école et de quelques parents, le projet de recherche-action fut élaboré selon les règles méthodologiques de la recherche socio-éducative. Il fut nommé « Écoute et communication pour une meilleure entente parents–enseignants–école ».

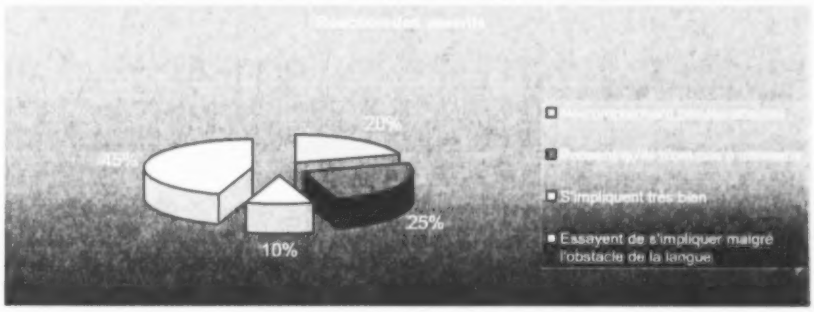
Les objectifs visés étaient de :

- découvrir les perceptions que les parents, notamment immigrants, se font de l'école et les difficultés qu'ils éprouvent dans leur rapport à l'institution et aux enseignants;
  identifier les problèmes que les enseignants, l'administration de l'école et les parents rencontrent dans le suivi des élèves et dans la résolution des difficultés d'apprentissage ou des comportements à problème;
  générer des propositions d'actions pour rapprocher ces acteurs et les engager dans un partenariat efficace et soutenu.

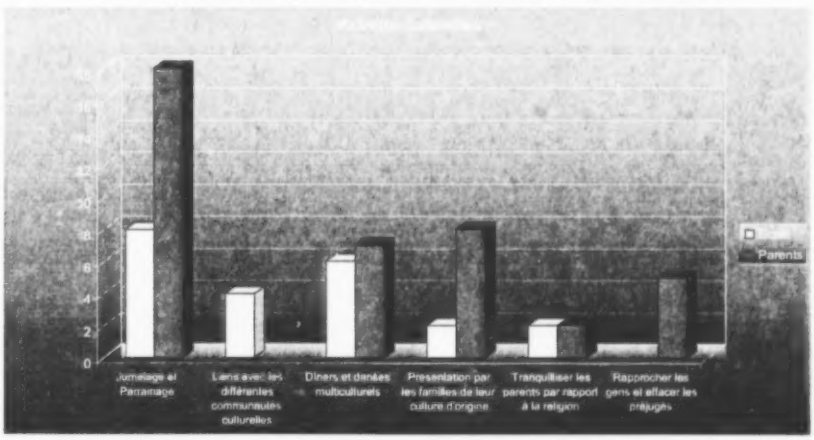
L'approche adoptée consistait d'abord en une écoute attentive de chaque groupe de partenaires, en les encourageant à s'exprimer librement, sans entrave ni crainte. À cette fin, on avait choisi de procéder par entretiens libres, généralement individuels, en apportant un grand soin à la mise en confiance des personnes rencontrées. Ensuite, on a procédé à l'analyse systématique, quantitative et qualitative des contenus des entretiens.

Cette analyse a donné lieu à la confection d'une banque de constats et de propositions qui ont dû être mis en priorité suivant plusieurs critères jugés pertinents (clarté, fréquence, moyens, faisabilité et délai d'exécution). Enfin, on a présenté les résultats pour validation, avec diaporama et commentaires explicatifs à l'appui, en présence de tous les parents consultés (et d'autres parents interprètes), de la direction de l'école et de l'équipe enseignante, qui ont tous fait preuve d'ouverture d'esprit, de dynamisme responsable et de solidarité. Le débat qui a suivi a permis d'établir certaines conclusions et de prendre des initiatives immédiates, démontrant ainsi la volonté de changement qui existait dans l'équipe-école.

GRAPHIQUE n° 4 :
Comment les parents réagissent-ils lorsque les enseignantes ou l'école les sollicitent?[3]



GRAPHIQUE n° 7 :
Que faire pour développer le partenariat socioculturel parents-école?[4]



Voici quelques exemples d'initiatives ou de propositions en cours de mise en œuvre :

La communication bilingue et même multilingue entre l'école et les parents est déjà lancée : 25 parents bénévoles assurent déjà l'interprétariat dans plusieurs langues (ourdou, roumain, espagnol, arabe, tagalog, anglais, tamil, panjabi, cantonais);
Le développement du jumelage et du parrainage entre familles immigrantes et familles de souche québécoise est encouragé, sous l'égide de l'OPP[5]. L'objectif est de rompre l'isolement de certaines familles, de promouvoir les échanges d'expérience, de pratiquer la langue française et de mieux familiariser les immigrants avec le système scolaire québécois;
Il est prévu de réserver un local dans l'école pour les parents, sous la responsabilité de l'OPP, pour qu'ils s'y sentent chez eux, qu'ils puissent consulter aisément les supports d'information, s'entretenir et échanger entre eux tranquillement sur leurs enfants ou organiser des activités socioculturelles ou autres.

Ce ne sont là que quelques exemples des multiples propositions d'action retenues. Mais, ce qu'il importe de souligner, c'est que le processus de recherche-action participative a eu lui-même deux avantages majeurs :

- Les parents ont bien vécu le fait qu'on leur a laissé la parole et se sont sentis comme des concepteurs, et non seulement des exécutants, dans leur partenariat avec l'école.

- La crédibilité de la recherche-action est clairement apparue à travers son esprit ouvert, la méthode utilisée et l'objectivité et la fidélité qui ont marqué ses résultats.

D'ailleurs, à la suite de cette intervention, on a constaté une participation élargie des parents au suivi du cheminement scolaire de leurs enfants et des activités de l'école. Par exemple, tous les parents qu'on avait rencontrés sont venus chercher le bulletin scolaire, au mois de février, et rencontrer les enseignants.

Des obstacles restent à surmonter pour obtenir la participation la plus grande possible des parents : réticences d'ordre culturel, crainte de l'école, timidité, contraintes d'horaire lors des activités scolaires, etc. Pour surmonter ces difficultés, l'école a prévu utiliser d'autres moyens pour comprendre et gérer la diversité ethnoculturelle.

L'école Murielle-Dumont a organisé, le jeudi 18 mai 2006, deux goûters-causeries successifs avec l'appui de FAPRÉS et de l'OPP. Y ont été invités les parents, quelques enseignants, la direction de l'école ainsi que des organismes qui pouvaient transmettre des informations utiles aux parents, suivant les besoins exprimés par ceux-ci : le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles; la municipalité et l'hôtel de ville[6] de Pierrefonds; le centre culturel; la bibliothèque du quartier; le Centre d'intégration multiservices de l'Ouest de l'Île (CIMOI), un organisme qui offre notamment des cours de français et une formation à la recherche d'emploi; les établissements de santé (CLSC). De plus, une documentation était disponible, portant sur les services de la police de quartier, le Fonds de dépannage de l'Ouest de l'Île, les services aux adultes en alphabétisation, francisation et formation professionnelle, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, etc.

M^me^ Guignerat a aussi fait un exposé succinct sur le système scolaire québécois, en particulier sur l'école primaire (cycles, évaluation et intégration en classe régulière). Elle a aussi insisté sur les valeurs de l'école québécoise (l'égalité des garçons et des filles, entre autres) et sur les valeurs universelles de respect et de partage véhiculées par les établissements verts Brundtland (démocratie, écologie, pacifisme et solidarité). Elle a rappelé les trois orientations du projet éducatif de l'école Murielle-Dumont : la qualité du français, le plaisir d'apprendre et l'ouverture aux autres. Elle a interpellé les parents quant au soutien qu'ils peuvent donner à leur enfant (contrôle des devoirs, télévision et livres en français, respect du calendrier scolaire et participation aux activités de l'école). Elle a finalement informé les parents que les cours de français qui leur sont offerts à l'école se poursuivraient l'an prochain et seraient assumés par le CIMOI et la Commission scolaire, le samedi, le jour ou le soir en semaine, à temps plein ou à temps partiel, pour qu'ils puissent aider leur enfant à réussir. Pour les enfants, deux semaines de cours de français pendant l'été seront aussi offertes et l'aide aux devoirs continuera l'an prochain. L'école espère aussi pouvoir mettre en place prochainement le jumelage et peut-être une activité de partage culinaire, selon la disponibilité des parents.

Afin d'assurer la réussite de cette manifestation et une participation massive des parents d'élèves, l'organisme FAPRÉS, qui a été chargé de la préparation et de l'organisation, a contacté les organismes sollicités et a

envoyé des invitations individuelles aux intervenants. Par ailleurs, les parents ont été contactés personnellement par téléphone à maintes reprises et rappelés la veille de chacun des goûters-causeries.

Tous les organismes participants ont démontré une disponibilité exemplaire, pour laquelle ils doivent être remerciés. Leurs exposés, les documents qu'ils ont distribués sur place et leurs réponses aux questions des parents ont été d'une grande clarté et pertinents et utiles pour ces derniers.

La réaction des parents a été très positive. La plupart d'entre eux ont exprimé leur satisfaction par rapport à la préparation de ces goûters-causeries, l'ambiance agréable et conviviale dans laquelle ils se sont déroulés et, bien sûr, la disponibilité des organismes invités et la qualité des interventions, qui ont entièrement répondu aux demandes et aux besoins exprimés.

Par ailleurs, l'école Murielle-Dumont a organisé, le 13 juin 2006, une journée de partage et d'échanges interculturels, sous le thème « Expo et Voyage de Paco », avec l'appui du Club des parents interprètes, des enseignants et enseignantes, de FAPRÉS, du projet Paco (organisé par l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire) et de l'OPP. Les parents, les élèves, le personnel enseignant et la direction de l'école, la Commission scolaire, le conseil des élèves et celui de la mini-ONU y ont tous largement participé.

Les activités organisées ont été multiples et variées : présentation de l'expérience et du message de paix de Paco, par l'exposition des cartes postales reçues par les élèves en provenance d'autres écoles et de familles de différents pays à travers le monde; installation de stands où des parents de diverses cultures ont exposé l'artisanat de leur pays d'origine et ont fait déguster certains mets distinctifs de leur cuisine nationale; exposition de travaux de recherche, maquettes, marionnettes et réalisations artistiques des élèves; sketch de marionnettes présenté par les élèves du comité du voyage de Paco; signature par les parents de messages de paix pour l'UNESCO.

Les participants, notamment les parents, ont exprimé de vive voix leur satisfaction et leurs

remerciements. Un questionnaire d'évaluation proposé à 35 parents et traité du double point de vue de l'analyse quantitative et qualitative a obtenu un taux de réponse de 100 p. 100, chose rare pour les sondages par questionnaire écrit. Il a révélé que les répondants jugent ces activités excellentes à quelque 95 p. 100. Il a aussi permis de recueillir une variété d'appréciations qualitatives très positives et de propositions précises et pertinentes pour la multiplication et le développement de ce genre d'activités dans l'avenir.

En somme, les initiatives de l'école Murielle-Dumont et leur impact très positif et très rapide présagent d'un développement durable et élargi du partenariat école–famille–communauté.

L'expérience présentée ici n'est sûrement pas unique. Toutes les bonnes pratiques en émergence méritent d'être largement connues, appréciées et mises à profit.

Quoi qu'il en soit, il semble clair que la conception des formules de ce partenariat devrait souvent commencer par l'écoute attentive et l'analyse des besoins des partenaires, en premier lieu les parents et, plus encore, les parents en situation de « marginalité » culturelle ou de précarité sociale; une écoute méthodique, organisée, objective et qui motive et stimule les acteurs. Une telle écoute est opportune parce que chaque contexte scolaire a ses spécificités démographiques, sociales, économiques et ethnoculturelles; à tel point qu'une formule de partenariat qui marche en un lieu peut ne pas marcher du tout ailleurs. Elle est valable aussi par son principe démocratique de la contribution des partenaires – surtout des parents – à concevoir, et non seulement à « subir » ou à appliquer les actions de partenariat, et dans ce sens, l'école a un grand rôle à jouer.

M^me^ Badiaa Mellouk est directrice de l'organisme Familles partenaires pour la réussite éducative et sociale (FAPRÉS).

1 Voir l'article de Pascale Sauvé « De la théorie à la pratique », dans *Vie pédagogique*, n° 133, novembre-décembre 2004, p. 25-26.

2 Il s'agit en l'occurrence de Familles partenaires pour la réussite éducative et sociale (FAPRÉS).

3 Données recueillies lors des entretiens tenus par FAPRÉS avec des parents d'élèves et des responsables et des enseignantes de l'école Murielle-Dumont, graphe n° 4, p. 9, non publié, novembre 2005.

4 Données recueillies lors des entretiens tenus par FAPRÉS avec des parents d'élèves et des responsables et des enseignantes de l'école Murielle Dumont, graphe n° 7, p. 12, non publié, novembre 2005.

5 Organisme de participation des parents.

6 Notamment pour informer les parents sur les services des loisirs, des sports et de la vie communautaire, les camps de jour pour les enfants, durant l'été, et les réseaux d'entraide.

par Louise Sarrasin

« Il faut tout un village pour élever un enfant », dit un proverbe africain. Il faut aujourd'hui toute une communauté pour éduquer un enfant, pourrait-on aussi le penser dans nos sociétés modernes. À l'heure où l'enfant baigne dans un contexte social de plus en plus complexe, une réflexion s'impose sur la façon de développer une communication de qualité entre l'école et les parents. Avant tout, elle prendra racine si, de part et d'autre, la famille et l'enseignant se reconnaissent comme des partenaires valables. Regard sur une communication où tout est question de vocabulaire, d'écoute et d'attitudes.

Avant que nous abordions l'importance de la communication en milieu scolaire, attardons-nous quelques instants sur l'étymologie du mot *communiquer*. Apparu dans la langue française au 14e siècle, ce mot vient du latin *communicare*, qui signifie « mettre en commun ». Jusqu'au 16e siècle, il est également synonyme de communion. Qu'est-ce donc que la communication, sinon un échange d'opinions et d'informations entre deux ou plusieurs personnes? Puisqu'elle se fait entre « sujets » où chacun est porteur d'une histoire, d'un regard sur la vie et d'un bagage culturel, elle est équivoque en soi. Dans son essence même, elle peut être source de malentendu, d'interprétation, voire de conflit. Pourtant, l'intérêt même de la communication réside dans la capacité d'aller au-delà de ces différences et divergences pour faire place à des compromis, des ententes. À l'école comme ailleurs, encore faut-il créer des lieux et des moments d'échange de diverses natures pour que soient entendus les différents points de vue. Tout cela dans un contexte où la relation entre la famille et l'école a beaucoup évolué.

On le constate chaque jour, la frontière qui définit les rapports entre la famille et l'école n'est plus étanche. Éducation et socialisation sont l'apanage à la fois des parents et des enseignants. Autour de l'enfant gravite tout un système voué à son éducation : sa famille, l'école et son personnel, la communauté, l'État par l'entremise d'un ministère et, au Québec, les commissions scolaires. Si cette évolution des relations entre les acteurs entraîne parfois des tensions, elle est aussi l'occasion de dépasser la confusion des rôles pour ouvrir le dialogue entre tous, sur qui fait quoi, et pour donner à chacun une place à la mesure de ses moyens. Ce dialogue doit s'appuyer sur la conviction que les enfants ont tout à gagner lorsque les parents et les enseignants participent, en partenaires capables et bien informés, au processus d'éducation. Par partenaire, nous entendons une personne ou une collectivité avec laquelle on est associé pour la réalisation d'un projet. À l'école, n'y a-t-il pas plus noble projet que celui de prendre un enfant par la main pour le conduire vers la société de demain?

En premier lieu, on ne saurait aborder les rapports entre les familles et l'école sans considérer avant tout l'acteur principal au cœur même de cette relation : celui qu'on nomme tour à tour l'enfant ou l'élève, selon qu'on s'intéresse à son développement global ou à sa scolarisation. Dès son entrée à l'école, il transporte avec lui un bagage culturel hérité de sa famille. Cet héritage familial inclut la conception que ses parents ont de l'école, de l'instruction, des façons d'apprendre, de l'éducation et d'une foule d'autres choses. Selon que la culture scolaire est plus ou moins en concordance avec la culture familiale, il aura à s'adapter à des attentes parfois compatibles, parfois contradictoires. Toutefois, il y a bien d'autres influences qui viennent colorer son parcours scolaire, y compris sa capacité personnelle à mobiliser ses compétences pour apprendre. C'est en essayant de mieux comprendre et connaître cet enfant-élève que parents et enseignants contribuent à sa réussite scolaire. Mettre l'élève au centre des apprentissages, c'est également lui permettre, au fur et à mesure qu'il grandit, d'être associé de manière active aux décisions qui le concernent, par exemple lors des rencontres pour la remise des bulletins.

Dans un premier temps, il est essentiel de reconnaître l'expertise des parents. Ils sont les spécialistes de leur enfant, ceux qui sont les mieux placés pour partager avec l'école les connaissances qu'ils ont de lui. En ce sens, ils sont des interlocuteurs importants et valables. Dès lors qu'on partage la tâche d'éduquer un enfant, on est *de facto* en relation, même si cette relation est implicite. La communication permet d'expliciter cette relation sans laquelle il sera impossible de mener à bien cette entreprise. Le dialogue passe par la reconnaissance des compétences de chacun. Toutes les familles présentent certaines forces. Il est donc vital de mettre l'accent sur les ressources des parents plutôt que sur leurs lacunes afin de les inciter à se reconnaître à leur juste valeur. Ne dit-on pas que la beauté est dans les yeux de celui qui regarde? Il en va ainsi des enseignants qui doivent être reconnus comme des professionnels de la pédagogie et de la transmission du savoir qui ont à cœur de voir progresser leurs élèves. C'est donc autour de cet enfant en train d'apprendre que parents et enseignants peuvent se retrouver pour construire une relation favorable à son développement scolaire. Par le fait même, la complémentarité de leurs actions rend leur action éducative plus efficace. En clarifiant les champs de compétence de chacun et en instaurant une plus grande communication, on vient renforcer les compétences éducatives des uns et des autres. Ainsi, l'action posée par chaque personne devient plus porteuse de sens.

Reconnaître cette expertise signifie forcément que chacun accepte de partager une partie de son pouvoir éducatif avec l'autre. En aucun cas, ce partage n'implique une déresponsabilisation pour l'un ou l'autre, puisqu'on reconnaît à chacun une expertise qui lui est propre.

On tient pour acquis que les parents sont tout à fait en accord avec la mission de l'école qui est d'instruire, de qualifier et de socialiser. Il faudrait pourtant considérer que certains parents ont une autre idée de cette mission. Par exemple, certains attendent de l'école qu'elle instruise, d'autres qu'elle rende leur enfant apte à s'insérer dans un projet social. Les attentes quant aux finalités de l'éducation sont variées et multiples, du côté des parents, certes, mais également du côté du personnel scolaire. Il n'y a qu'à citer le débat actuel sur le programme de formation pour s'en convaincre. Bien que le comité d'école soit une des structures mises en place par la Loi de l'instruction publique pour faciliter la mise sur pied d'un projet éducatif où parents et enseignants travailleront de concert à en assurer la concrétisation, on comprend vite que cela ne suffit pas. En réalité, ce projet est tributaire de valeurs qui ne sont pas nécessairement partagées par tous. Il apparaît nécessaire d'expliciter la mission de l'école et d'être en mesure de discuter des échelles de valeurs propres à chaque personne, à partir de faits propres à la vie scolaire : les devoirs, l'encadrement, les façons d'apprendre, etc. Au besoin, on peut faire appel à une personne qualifiée pour animer les rencontres et favoriser un climat de partage sain et ouvert.

Dans les rapports entre la famille et l'école, on a souvent tendance à penser et à agir comme si tous les enseignants avaient les mêmes intérêts et partageaient les mêmes convictions. Pourtant, enseignants comme parents ne forment pas un groupe monolithique. Prenons simplement l'exemple des devoirs. Au sein d'une même école, on retrouvera des enseignants qui sont en faveur des devoirs à la maison et d'autres qui ne le sont pas. Il en va ainsi des parents : certains les jugent essentiels, d'autres aimeraient les abolir. Pour qu'il y ait réellement un partenariat sur cette question comme sur d'autres, il est nécessaire que les contraintes des uns et des autres liées à ce problème soient mises en commun. De prime abord, la discussion doit se faire dans un climat d'ouverture et d'absence de jugement. Il faut savoir faire preuve d'empathie, c'est-à-dire apprendre à se mettre à la place de l'autre en allant parfois jusqu'à adopter un cadre de référence qui n'est pas a priori le sien. C'est uniquement à partir de ce décentrage qu'il sera possible de trouver ensemble une solution commune, fruit des concessions effectuées de part et d'autre.

Par ailleurs, par son statut, l'enseignant a le pouvoir d'ouvrir ou non la porte de sa classe aux familles. Il le fera seulement s'il comprend l'avantage de la collaboration avec les parents. Dialoguer, c'est d'abord prendre le temps d'écouter l'autre de manière active. C'est aussi tenir compte des nouvelles réalités sociales. L'enfant d'aujourd'hui peut tout aussi bien vivre dans une famille mononucléaire que dans une autre, monoparentale ou recomposée. Il peut grandir sous le même toit que des parents proches ou des parents éloignés, en famille d'accueil ou en centre jeunesse. Le mot famille regroupe toutes ces réalités. Si l'enseignant comprend mieux la situation de l'enfant et de sa famille, sans la juger, il sera en mesure de définir ses objectifs individuels en tenant compte de cette relation. Il pourra ainsi moduler son approche en fonction des besoins et des capacités de chacune des familles de ses élèves. De son côté, le parent doit comprendre la réalité de l'enseignant qui a pour tâche de voir à la réussite d'un grand nombre d'élèves ayant des expériences de vie diversifiées. D'où l'importance de lui expliquer cette réalité.

La participation des parents à la vie scolaire peut prendre différentes formes. Pour certains, participer peut signifier s'informer, c'est-à-dire prendre connaissance de la vie de l'école (son horaire, ses programmes, etc.). Pour d'autres, ce sera de jouer un rôle dans la prise de décision. Quoi qu'il en soit, l'important est d'encourager l'expression parentale au sein de la communauté scolaire. La meilleure façon d'y parvenir est de valoriser la diversité des expériences de participation des parents. Cette valorisation sera possible dans la mesure où les parents seront convaincus qu'ils sont les bienvenus à l'école. Plus l'école leur offre une gamme d'activités et de projets variés, plus elle leur permet de participer et d'avoir une place bien à eux. Il peut s'agir de rencontres, qu'elles soient formelles ou non, de périodes d'observation dans la classe, de sorties, de fêtes, de journées ou de soirées thématiques, de l'installation d'un local destiné aux parents, bref, tout est possible.

À titre d'exemple, citons le projet « Enfant vedette », qui se vit depuis quinze ans dans plusieurs écoles du Québec. Facile à réaliser, ce projet permet à un enfant de se présenter à ses camarades de classe durant une semaine, à raison de quinze minutes par jour.

Photo : Denis Caron

Il parle ainsi de sa famille, de ses joies, de ses peines, de ses réussites et de bien d'autres choses. Dans le cadre de ce projet, sa famille est invitée à venir passer du temps en classe. Les parents peuvent alors, par exemple, observer ce qu'est la vie en maternelle, animer un atelier ou parler de leur pays, s'ils sont nés à l'étranger. Conçu au départ pour développer l'estime de soi chez les enfants et encourager les parents de milieux défavorisés à se sentir à l'aise à l'école, le projet a largement rempli ses promesses. Depuis sa mise en place, la participation des parents s'est accrue. Il est fréquent de voir arriver dans la classe les grands-parents de l'enfant vedette, poussant un bébé dans une poussette, d'accueillir d'autres membres de la famille élargie ou encore d'entendre un parent parler avec fierté de son métier. Ce projet donne non seulement à l'enfant la chance de se présenter à ses pairs, mais permet aussi à l'enseignant et à la famille de mieux le connaître. Il permet aussi de déboulonner un mythe tenace dans le milieu scolaire, à savoir que les parents de milieux défavorisés ne sont pas intéressés par l'école. Au contraire, on s'est vite aperçu que dès qu'il est question de leur enfant, ils se mobilisent et ont à cœur sa réussite. Il existe de nombreux autres projets qui visent le rapprochement entre les familles et l'école. Ils sont parfois tout simplement méconnus.

Il importe avant tout d'encourager la communication à l'école et de faire connaître les initiatives positives de partenariats qui ont cours dans le milieu. Par ailleurs, si ce dialogue entre la famille et l'école est souhaitable, il faut se rappeler qu'il ne va pas de soi. La communication, on l'a constaté, peut porter en elle-même le germe d'un possible malentendu. Le dialogue entre partenaires pourra se développer dans la mesure où parents et enseignants y auront été formés et préparés. Cette préparation pourrait prendre la forme d'ateliers portant sur l'univers social de l'enfant et sur un partage de stratégies de communication (écoute active, empathie, techniques de résolution de conflits) ou de discussions sur les valeurs ou sur d'autres aspects. Offerte aux parents et aux enseignants, d'abord séparément pour leur permettre de discuter en toute liberté de leurs attentes comme de leurs craintes, la formation pourrait se conclure par la construction d'un projet commun à la mesure des capacités de tous et chacun : un partenariat construit autour de l'enfant et de sa communauté.

M^me^ Louise Sarrasin est journaliste et enseignante et est détentrice d'un certificat en relations familles et école, de l'Université de Cornell (Syracuse).

À la lecture de ce dossier, le concept de l'interdisciplinarité émerge comme une piste de réflexion incontournable. En effet, même si cette notion n'est pas nommée explicitement, elle apparaît en filigrane dans la plupart des textes.

Ce concept prête parfois à confusion et le rôle de chacune des disciplines est souvent remis en question.

Les réticences des détracteurs reposent sur la place des savoirs essentiels inhérents à chaque domaine d'apprentissage qui, d'après eux, ne peuvent cohabiter sous peine d'être dénaturés.

Il y a souvent des partages de territoires symboliques qui n'ont presque plus rien à voir avec les contenus disciplinaires répartis selon une logique émanant d'une représentation du réel qui remonte à un autre siècle.

La prolifération des branches du savoir universel est l'un des exemples qui permet de démontrer les limites d'une classification toujours imparfaite.

Les débats autour des programmes *Histoire et éducation à la citoyenneté* et *Éthique et culture religieuse* ne sont que deux exemples de coexistence qui ont leurs limites, mais qui sont nécessaires pour cerner des savoirs essentiels sans compliquer une grille-matière déjà saturée.

Il serait intéressant de changer notre regard et de tenter de voir ce qu'apporte l'interdisciplinarité dans ce contexte.

Si la complémentarité est un atout lors de la mise en œuvre d'orientations et de politiques ministérielles ponctuelles, pourquoi ne pourrait-on émettre l'hypothèse que la concertation entre les disciplines permettrait d'activer des compétences et de favoriser la réelle acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être?

N'est-ce pas là une évidence que les apprentissages sont interdépendants et se complètent? – Nous ne parlerons pas ici de compétences transversales! Et pourtant... L'écriture d'un texte fait appel à des connaissances liées à la structuration et à l'organisation du discours. Les contenus réfèrent à des connaissances traitées et mises en relation dans l'ensemble des corpus disciplinaires. L'interdisciplinarité, ici, n'est pas ressentie comme une perte mais plutôt comme un atout pour aller vers un usage optimal du temps imparti aux apprentissages : ce temps qui est trop rare, au dire des enseignants et des enseignantes...

Il ne s'agit pas ici d'une conception utilitariste de l'éducation, mais plutôt d'une vision humblement pragmatique, qui ramène au premier plan le professionnalisme de l'éducateur qui ne veut priver l'élève d'aucune occasion d'apprendre. Ici, les situations où l'élève démontre sa capacité à faire des liens entre des connaissances de nature différente sont, pour l'éducateur, des espaces d'observation riches d'indices pouvant révéler l'intégration des savoirs.

Dans un tel contexte, la complémentarité des « actions » pédagogiques ne devient-elle pas essentielle? Pourquoi ne pas relever ce défi induit par le renouveau pédagogique des dernières années, et ce, malgré les territoires disciplinaires? N'y a-t-il pas là une avenue à explorer?

Le sujet n'est pas neuf. Il y a vingt ans, un dossier sur l'interdisciplinarité au secondaire décrivait des réalités qui sont d'une déroutante actualité, malgré les années qui nous en séparent. (*Vie pédagogique*, n° 47, mars 1987, p. 17-32.)

Il faudra avoir le courage de revenir sur le sujet, sous l'angle de la complémentarité, en utilisant comme outil un programme de formation conçu avec une telle préoccupation et dans lequel, contrairement à ce qui est le plus souvent véhiculé, les disciplines, au lieu de se diluer les unes dans les autres, prennent tout leur sens en proposant aux élèves des clés pour mieux comprendre le monde dans sa constante évolution.

Camille Marchand

par Nancy Granger

L'enseignement du français est un sujet d'actualité en ces temps de réforme. Les différents programmes mis en avant par le ministère de l'Éducation (MEQ), devenu depuis 2005 le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), cherchent toujours à améliorer la qualité de la langue des élèves du Québec. Depuis dix ans, différentes conceptions de l'enseignement ont prévalu, qui se centraient davantage sur les aspects linguistiques ou grammaticaux de l'enseignement de la langue, et ce, dans un contexte où les théories cognitivistes prennent de plus en plus de place. L'enseignant devient désormais un guide pour l'élève et doit créer dans ses classes de vraies communautés d'apprentissage. Il n'est plus le principal acteur dans la classe et il lui faut personnaliser son enseignement afin de rejoindre et de stimuler le plus d'élèves possible.

Parallèlement à cela, les enquêtes tant nationales qu'internationales montrent que les élèves ont toujours beaucoup de difficulté en français. Certains disent même qu'ils ne montrent pas d'amélioration importante entre la première et la cinquième secondaire. Pourtant, les enseignants travaillent assidûment et tentent de leur permettre de s'améliorer. Que se passe-t-il donc?

Dans une société où la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de seize ans est obligatoire, on déplore qu'environ un tiers des élèves ne terminent pas leurs études secondaires (MEQ 2004). Même chez ceux qui obtiennent leur diplôme, on déplore la piètre maîtrise de la langue qu'ils acquièrent durant leurs études. Afin de pallier ce problème, le MEQ avait augmenté le nombre d'heures consacrées au français, passant de six à huit périodes de français par cycle de neuf jours. Après quelques années de ce régime, le taux de décrochage demeure le même et les élèves ne sont toujours pas plus motivés à apprendre le français. Pourquoi? Se pourrait-il que la solution à ce problème ne réside pas dans le nombre d'heures réservées à cette matière? Que peut-on faire pour améliorer l'intérêt et la motivation des élèves à l'égard du français?

Une recherche en psychologie visant à comparer le degré de motivation à l'école, chez les garçons et les filles, a fait ressortir des résultats fort intéressants sur la motivation, de même que sur l'intérêt ou la valeur accordée aux deux matières au sujet desquelles les élèves ont été questionnés. On a constaté des différences systématiques entre le français et les mathématiques, et ce, autant chez les garçons que chez les filles. Dans tous ces cas, les différences étaient en défaveur des enseignants ou des classes de français : les enseignants, entre autres, étaient jugés moins équitables, moins disponibles, plus sévères et moins stimulants que leurs collègues. La chercheure a conclu que ces jugements démontraient une transposition sur les enseignants de l'attitude envers la matière (Bouffard 2003).

Ce constat s'ajoute aux observations quotidiennes faites par les enseignants, les parents et les différents acteurs sociaux. La matière qui cause le plus de difficulté aux élèves est sans aucun doute le français. Plusieurs chercheurs ont démontré que, même après plusieurs années de cours de français, les élèves ne s'améliorent guère sur le plan de l'écriture de la langue. Pourtant, les enseignants passent beaucoup de temps à enseigner la langue écrite durant leurs cours.

Qu'en est-il donc de la motivation des élèves à apprendre le français? Qu'y a-t-il de rébarbatif dans l'apprentissage de la langue? Les pratiques d'enseignement ont-elles à voir avec ce phénomène de démotivation? Telles sont les questions qui nous ont amenées à étudier les méthodes pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire.

Dans notre recherche, nous avons voulu évaluer l'impact des perceptions des élèves concernant les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de français au secondaire, au regard de leur motivation. Il nous fallait alors être au fait des pratiques qu'utilisent réellement les enseignants. Ainsi, à partir d'une documentation en didactique du français, nous avons constitué une liste des différentes méthodes pédagogiques touchant aux trois volets de l'enseignement du français au secondaire (la lecture, l'écriture et l'expression orale). Cette liste exhaustive a été distribuée aux enseignants afin qu'ils nous indiquent si les pratiques pédagogiques que nous avions choisi de cibler pour nos questions étaient bien celles sur lesquelles, à leur avis, il convenait d'interroger leurs élèves. Ceci nous a permis de nous assurer de la pertinence de tous les énoncés présentés dans le questionnaire et de constituer une nouvelle liste qui ne contenait que les items appropriés.

Afin de mieux comprendre les problèmes de motivation liés au cours de français, nous avons utilisé d'autres questionnaires qui nous ont permis d'analyser le profil motivationnel des élèves au regard du français à l'école. Ces outils nous ont aidées à mieux comprendre ce qui motive ou démotive les élèves quant aux pratiques pédagogiques utilisées.

Le constat que nous faisons est que, dans l'ensemble, les élèves ont trouvé utiles les méthodes pédagogiques choisies par leurs enseignants pour l'apprentissage du français. Ceux qui ont dit avoir expérimenté les méthodes les moins employées les ont aussi trouvées utiles. Nous pouvons dire que les élèves sont conscients de la nécessité de certaines méthodes pour réussir. De plus, les mêmes élèves semblent manifester une certaine réceptivité à l'égard des méthodes utilisées par les enseignants de français. Il reste à savoir s'ils sont capables de distinguer ce qui les aide vraiment.

Nous pourrions croire que les méthodes évaluées sont adéquates dans la mesure où les élèves confirment qu'elles sont utiles. D'autre part, nous pourrions attribuer ces perceptions positives au phénomène de « réduction de dissonance cognitive », qui amène les indi-

vidus à répondre de façon positive aux énoncés parce que ces pratiques sont utilisées par leurs enseignants depuis le début de leur scolarisation. Les énoncés suivants illustrent bien notre propos : l'enseignant « montre comment planifier la production écrite », « sensibilise les élèves aux différents types de discours littéraires », « leur pose des questions en rapport avec des informations repérables dans le texte », etc. En effet, nous pouvons croire qu'ils se disent que ces pratiques sont sûrement utiles et efficaces puisqu'elles sont privilégiées par leurs enseignants de français. Il y aurait donc un lien à faire avec le fait qu'elles sont pour les élèves des pratiques connues, dans lesquelles ils se sentent probablement à l'aise.

D'autre part, on pourrait aussi suggérer que les pratiques qui ont été éliminées, telles que l'enseignant « discute avec nous de nos goûts de lecture », « nous fait écrire simplement pour le plaisir », « nous fait écouter des chanteurs, des poètes, des raconteurs, des journalistes et nous demande d'observer les différences », sont des pratiques qui diffèrent de celles utilisées habituellement dans les classes de français, mais, lorsqu'elles sont mises en avant par l'enseignant, elles entraînent aussi une réponse positive puisqu'elles représentent la nouveauté.

Photo : Denis Caron

Les analyses ont principalement porté sur le jugement d'utilité porté par les élèves sur les méthodes d'enseignement du français. L'examen des résultats nous amène à dire que le jugement d'utilité ne s'associe pas directement avec la motivation en français. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève trouve une méthode utile qu'il l'utilisera nécessairement. D'ailleurs, une multitude de raisons peuvent justifier le fait qu'un élève décide de s'engager dans une tâche ou non. Le jugement d'utilité n'est donc pas l'unique variable à considérer.

Il importe de créer un climat propice à l'apprentissage afin que les élèves en viennent à aimer le français. Que ce soit en lecture, en écriture ou en expression orale, les enseignants de français doivent proposer des activités intéressantes et utiles, mais également signifiantes pour les élèves. Ces activités gagneraient à être intégrées à des situations de communication réelles qui leur permettraient de mieux comprendre l'utilité de bien maîtriser leur langue.

À ce jour, peu de recherches semblent avoir été consacrées à relever les modifications apportées à l'enseignement du français. La recherche en didactique est souvent axée sur des aspects théoriques de l'enseignement de cette matière et trop souvent on oublie quel est le but poursuivi, soit de lutter contre l'échec scolaire. Le rôle de la recherche en enseignement est de favoriser l'apprentissage des élèves en vue de les rendre autonomes et ouverts à leur réalité linguistique. Avec l'avènement du renouveau pédagogique, cet objectif est de plus en plus présent.

C'est pourquoi les activités pédagogiques doivent être orientées vers les besoins de l'élève. Ce dernier doit pouvoir y trouver son compte. On ne parle plus ici d'utilité à l'école, liée au programme, mais d'utilité dans la vie, liée à la nécessité de bien communiquer. Voilà toute une différence que notre questionnaire n'a peut-être pas su faire ressortir. En tant qu'enseignants, nous pensons souvent en termes de réussite scolaire pour l'élève, et non pas en termes de buts sociaux.

Comme on le sait, plusieurs études ont fait état de la difficulté marquée des garçons à réussir aussi bien que les filles leurs cours de français. Relativement à cette problématique, des facteurs déterminants, comme la dynamique motivationnelle, les conceptions de la réussite, la compétence linguistique et les champs d'intérêt, ont été identifiés comme pouvant favoriser l'amélioration de la qualité de la langue chez les garçons. On sait que les filles se prêtent plus facilement aux exigences que les garçons. Donner un sens à leurs apprentissages en rendant les buts recherchés plus concrets pourrait permettre de susciter davantage l'engagement des garçons à l'égard de la tâche.

Pour cette étude, nous croyons qu'un questionnaire sous forme d'entrevue aurait pu aider à mieux distinguer la perception d'utilité de la motivation. Cette méthode aurait permis d'élaborer un questionnaire écrit mieux adapté à notre recherche. En effet, susciter la motivation chez un élève, faire émer-

ger son désir d'apprendre, reste un défi de taille que les enseignants doivent relever au quotidien. Un questionnaire nous permettant de cerner de manière précise ce qui cause de la difficulté aux élèves et qui fait qu'ils ne s'investissent pas dans l'apprentissage de cette matière serait un outil précieux pour améliorer notre compréhension de l'apprentissage et de la motivation. Il permettrait de plus aux différents acteurs du milieu scolaire de pouvoir se questionner, à partir des réponses obtenues des élèves, et de se recadrer au besoin afin de maximiser le potentiel de chacun.

Présentement, les méthodes utilisées par les enseignants de français ne sont pas mal perçues. Elles gagneraient cependant à être intégrées dans une pédagogie plus ouverte, davantage axée sur les besoins des élèves. La qualité de la relation maître-élève semble une piste d'intervention intéressante, en ce sens qu'elle peut créer un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève et permet à ce dernier de faire des essais et des erreurs dans un contexte pédagogique stimulant. Ainsi, quoique notre étude ne portait pas directement sur les enseignants, les résultats nous démontrent que la formation continue des enseignants constituerait une porte d'entrée intéressante pour favoriser la motivation des élèves en français. Tel qu'il est décrit dans le Programme de formation de l'école québécoise (2004), le rôle de l'enseignant est « de cibler les apprentissages à effectuer à l'égard de la langue et des textes qui en balisent la progression. Il est un guide qui apprend aux élèves à faire des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Il est celui qui leur apprend à prendre conscience de leurs démarches et de poser un regard critique sur elles ». L'enseignant, dit-on, « se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans ses apprentissages ». Autant de comportements qui seraient susceptibles de favoriser la réussite en français. Notre étude apporte en ce sens un éclairage intéressant sur les pratiques des enseignants. Nous pouvons maintenant dire que tout est dans la manière. La manière d'interagir avec l'élève, de l'accompagner dans ses apprentissages, de le stimuler à apprendre et de lui présenter la matière comme intéressante et utile pour lui, non seulement en tant qu'élève qui fréquente une institution scolaire, mais aussi comme citoyen qui désire communiquer et énoncer des points de vue.

Ainsi, si les élèves ne remettent pas en cause les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de français, ils ne les utilisent pas nécessairement. Il nous apparaîtrait important que des recherches ultérieures étudient plus spécifiquement l'apport de la relation maître-élève dans la dynamique motivationnelle en classe de français, de même que les pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages, afin de les mettre en relation avec la motivation. Nous croyons en l'importance de valoriser l'aspect pratique dans le cadre de la recherche en didactique, afin que des changements s'opèrent sur le plan de l'enseignement du français.

Le présent article est issu du mémoire de maîtrise de Nancy Granger (2006), effectué sous la direction de Monique Lebrun, de l'Université du Québec à Montréal, et intitulé : « Évaluation de l'impact des perceptions des élèves envers les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de français au secondaire en regard de leur motivation ».

Références bibliographiques

BOUFFARD, T. *Motivation, attitude et rendement scolaire*, communication dans le cadre du colloque sur la réussite des garçons et des filles, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, avril 2003.

LAFONTAINE, L. *Pratiques et perception de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaire*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1995.

LAPOSTOLLE, L., F. MASSÉ et J. PINHO. *Les garçons et les mesures d'aide en français*, rapport de recherche, cégep du Vieux Montréal, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études - Français - Enseignement secondaire*, Québec, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004.

PRÉFONTAINE, C. *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.

ROPÉ, F. *Enseigner le français*, Paris, Éditions universitaires, 1990.

ROY, G-R., L. LAFONTAINE et C. LEGROS. *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke, CRP, 1995.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994.

VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999.

par Shirley Carignan, Line Massé et Catherine Lanaris

Jusqu'à tout récemment, plusieurs commissions scolaires avaient surtout recours aux classes spéciales à temps plein pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés significatives d'ordre comportemental. Toutefois, la politique d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie l'intégration à la classe ordinaire et considère les classes spéciales comme des mesures très exceptionnelles. Les milieux scolaires doivent donc développer de nouveaux modes d'intervention qui, tout en favorisant l'intégration des élèves dans un milieu éducatif plus naturel pour eux, permettent d'intervenir rapidement et efficacement pour réduire les difficultés des enfants. C'est dans ce contexte que la Commission scolaire du Chemin-du-Roy a développé en 1996 un service de courte durée inspiré des systèmes à paliers, le service *La Relance*, comme mesure alternative aux classes spéciales à temps plein pour les élèves présentant des difficultés comportementales importantes. Le présent article traite d'un service offert à des élèves du primaire.

Ce service est un regroupement temporaire d'élèves (pour une durée de 9 à 15 semaines), avec un retour obligatoire à la classe d'origine durant la même année scolaire. Il comporte deux volets : l'enseignement individualisé et l'intervention psychoéducative intensive. Pour y avoir accès, l'élève doit répondre aux critères suivants :

- présenter des difficultés importantes sur le plan comportemental (agressivité, trouble oppositionnel avec provocation ou trouble de déficit d'attention et hyperactivité);
- avoir préalablement fait l'objet d'interventions intensives encadrées dans un plan d'intervention élaboré et appliqué pendant une durée significative, mais sans obtenir le succès attendu;
- ne pas présenter les symptômes associés à des troubles graves du comportement.

Un élève peut entrer à *La Relance* à n'importe quel moment de l'année. Ce service s'inspire du modèle de Hewett (1988), selon lequel l'élève doit franchir différentes étapes avant son retour à temps plein dans sa classe d'origine. Suivant une séquence donnée, les intervenants modifient les comportements scolaires et sociaux des élèves en appliquant systématiquement l'approche comportementale. Le programme inclut également d'autres approches, telles que les interventions cognitivo-comportementales (autocontrôle, résolution de problème, restructuration cognitive, etc.), l'entraînement à la responsabilisation, l'éducation affective (estime de soi, soutien à la motivation scolaire, empathie, etc.), l'entraînement aux habiletés sociales et la relation d'aide. Les activités pédagogiques se déroulent dans un contexte d'enseignement individualisé et s'inscrivent dans le prolongement des activités de la classe d'origine de chacun des élèves.

Même si on note des améliorations des comportements chez les élèves ayant fréquenté le service *La Relance*, la réintégration à la classe d'origine demeure difficile. On observe différents types de problèmes, comme des attentes irréalistes de la part des enseignants qui y envoient les élèves, ou encore des attitudes négatives, chez certains enseignants des classes d'origine, à l'égard des élèves réintégrés. On peut également observer un manque de préparation pour tenir compte des besoins des élèves présentant un trouble du comportement (TC), des attitudes négatives des élèves des classes d'origine (peur, rejet, etc.) ou des réticences des parents à retourner leur enfant dans une classe où il a vécu des difficultés importantes. D'autres facteurs semblent également poser problème, soit le manque de communication entre les intervenants de l'école d'origine et ceux du service spécialisé, le processus trop rapide de réintégration, ainsi que les différences de structure entre le service spécialisé et la classe ordinaire. On note aussi certaines réactions négatives chez l'élève réintégré (anxiété face au retour, tristesse de quitter le service, etc.), une difficulté à transférer les acquis faits à *La Relance*, ainsi que la persistance de la réputation négative de l'élève ayant un TC à son retour.

Plusieurs moyens sont proposés dans les écrits pour faciliter la réintégration des élèves présentant un TC et qui ont fréquenté un service spécialisé (Carignan, Massé et Lanaris 2005) : une meilleure évaluation des comportements de l'élève qui l'empêchent d'être maintenu en classe ordinaire; l'établissement d'objectifs et de critères de réintégration précis et réalistes; l'implantation de moyens pour favoriser la généralisation et le maintien des acquis (classe-laboratoire, coffre à outils, portfolio, etc.); l'implication des parents dans la réintégration des élèves; la préparation de l'élève au retour à sa classe d'origine; l'accompagnement des enseignants des classes d'origine; la préparation des élèves des classes d'origine au retour de l'élève ayant fréquenté le service; la réintégration progressive à la classe d'origine; et, l'accompagnement de l'élève lors de son retour à sa classe d'appartenance. À partir de ces éléments et d'une étude de besoins effectuée auprès d'acteurs clés (élèves réintégrés, élèves des classes d'origine, enseignants, psychoéducateurs, directions d'écoles, parents), une démarche de réintégration ainsi que des outils ont été élaborés et proposés aux psychoéducateurs et aux enseignants de *La Relance*, qui les ont appliqués pour réintégrer leurs élèves dans leur classe d'origine. La démarche est principalement centrée sur le transfert des acquis d'un milieu à l'autre, ainsi

que sur la préparation de l'élève, des parents, des autres élèves de la classe et de l'équipe-école, soit l'enseignant de l'élève, son intervenant psychosocial et le directeur de l'école.

Voici une brève description des principales recommandations qui ont été expérimentées dans le contexte de ce projet.

Lors de l'admission de l'élève au service, il est proposé que le psychoéducateur évalue, en collaboration avec son enseignant d'origine, les comportements qui empêchent l'élève d'être maintenu en classe ordinaire ainsi que les comportements ou les habiletés qu'il devrait acquérir durant son séjour à *La Relance*. À cette fin, on a conçu une grille d'évaluation répertoriant les principaux comportements appropriés attendus en milieu scolaire. Tout en permettant de mieux orienter le travail rééducatif des intervenants lors du séjour d'un élève au service spécialisé, cette procédure fournit également des balises pour déterminer le moment où il est prêt à réintégrer sa classe, soit lorsqu'il a acquis la plupart des comportements ciblés au moment de son admission. À la fin du séjour de l'élève, les intervenants utilisent une grille semblable pour évaluer l'acquisition des comportements ciblés au début. Les résultats de cette évaluation sont présentés dans un rapport final remis à l'équipe-école lors du retour de l'élève, afin d'orienter l'élaboration du plan d'intervention qui sera mis sur pied dans l'école d'origine pour favoriser la réintégration de l'élève, le transfert et le maintien des acquis ainsi que la poursuite du travail rééducatif, le cas échéant.

Tout au long du cheminement de l'élève à *La Relance*, il est suggéré de donner régulièrement des nouvelles de ses progrès et de ses difficultés à ses parents. Cette communication vise également à favoriser le transfert des acquis à la maison. En effet, les parents sont mis au courant chaque jour des objectifs visés par l'élève ainsi que de leur degré d'atteinte. Ils peuvent ainsi renforcer les comportements appropriés lorsqu'ils sont manifestés à la maison ou inciter leur enfant à utiliser les habiletés développées lorsque l'occasion se présente. Les parents sont également invités

Photo : Denis Caron

à venir le visiter à *La Relance* pendant son séjour. Ces visites leur permettent de voir ce que l'élève y fait (les activités, les méthodes utilisées, etc.), de modeler des interventions qui s'avèrent efficaces auprès des jeunes présentant un TC et de démontrer les changements opérés chez leur enfant lors de son séjour.

Afin que l'enseignant titulaire et l'intervenant psychosocial de l'école d'origine ne perdent pas contact avec l'élève durant son séjour au service et soient tenus au courant de ses progrès et des difficultés rencontrées, nous suggérons que des nouvelles de l'élève leur soient aussi régulièrement envoyées. Cette initiative vise également à modifier progressivement l'image négative de l'élève que se font certaines personnes, en leur exposant au fur et à mesure son évolution positive. Pour rendre la lecture plus facile, économiser du temps et faciliter l'envoi et la réception des informations, on a prévu un formulaire informatisé pour transmettre les nouvelles des enfants aux écoles d'origine. Ces informations sont transmises par courriel, par télécopieur ou par courrier interne.

À l'instar des parents, les intervenants de l'équipe-école concernés sont aussi invités à venir visiter l'élève pendant son séjour. En plus des objectifs décrits plus haut pour les parents, ces visites visent également à permettre aux enseignants de maintenir un lien significatif avec leur élève ou de recréer ce lien si la relation maître-élève s'était détériorée avant l'admission de l'élève au service. Il est recommandé que ces visites aient lieu au moins à deux reprises, au milieu du séjour (pour laisser un peu de temps passer, pour « calmer les esprits » de chacun et qu'il y ait déjà eu quelques changements chez l'élève) et un peu avant la fin du séjour.

Différents moyens d'action sont suggérés aux intervenants de *La Relance* pour favoriser la généralisation des acquis de l'élève : utilisation des mêmes renforcements que dans la classe d'origine, encouragement des comportements à intervalle variable, appui des agents naturels (en particulier des parents), exercice des nouvelles habiletés dans différentes situations qui se rapprochent du contexte de la classe ordinaire, pratique des comportements visés dans des classes dites « laboratoires », etc. Les classes laboratoires sont des classes du même échelon scolaire que celui de l'élève, mais situées dans l'école où est le point de service. L'élève y est intégré pour une heure, une période ou une demi-journée, pour exercer certaines habiletés ciblées. Par exemple, il peut prendre part à un projet de classe particulier pour pratiquer ses habiletés à travailler en équipe ou

s'intégrer à un cours d'éducation physique pour exercer son contrôle de l'impulsivité. L'enseignant responsable de l'activité évalue le comportement de l'élève à l'aide d'une grille conçue à cette fin. Cette rétroaction permet au psychoéducateur et à l'élève de cerner les acquis et d'identifier les difficultés qui demeurent à surmonter pour réintégrer sa classe d'origine.

La réintégration peut susciter plusieurs craintes chez l'élève : peur de l'échec, peur de ne pas être capable de fonctionner adéquatement dans une classe ordinaire sans le même encadrement qu'au service spécialisé, peur d'être isolé ou rejeté, etc. Plusieurs élèves craignent aussi la rupture du lien significatif qui s'établit souvent avec les intervenants des services spécialisés et vivent de la tristesse ou de la colère en raison de cette rupture (Elbow 1987). Différentes stratégies sont proposées pour dissiper ces craintes : rencontres individuelles pour sécuriser l'enfant (explication du processus de réintégration, précision des attentes du milieu scolaire, identification de ses peurs et détermination de moyens pour résoudre les difficultés envisagées, etc.), activités de gestion du stress, réalisation d'un portfolio ou d'un cahier des souvenirs, constitution d'un coffre à outils qu'il pourra utiliser dans sa classe (procédures illustrant différentes habiletés développées lors de son séjour, par exemple « Comment résoudre des conflits pacifiquement »). La présence de l'intervenant psychosocial du service spécialisé lors de la réintégration progressive, ainsi qu'un suivi assuré par ce dernier pendant les premières semaines de la réintégration, tout comme la possibilité que l'élève communique avec l'intervenant psychosocial du service spécialisé en cas de besoin lors de sa réintégration, sont d'autres stratégies qui pourraient être mises en oeuvre.

Il est recommandé qu'un soutien soit offert à l'enseignant de la classe d'origine, afin qu'il soit mieux outillé pour composer avec des élèves présentant des difficultés de comportement. Ce soutien peut être offert par l'intervenant psychosocial de l'école d'origine ou par celui du service spécialisé. Ce dernier peut également rencontrer l'enseignant pour le rassurer, partager avec lui les moyens qui s'avèrent efficaces pour gérer les comportements de l'élève et l'amener à avoir des attentes réalistes concernant l'élève réintégré (il ne sera pas « guéri »). On suggère aussi de lui remettre un « coffre à outils » comprenant des techniques d'intervention et des activités réalisées à *La Relance*, pour l'aider à bien encadrer l'élève lors de son retour et favoriser ainsi le transfert des acquis.

Une rencontre avec le groupe-classe de l'élève est également suggérée pour atténuer les craintes des élèves de la classe d'origine par rapport au retour de leur camarade. On peut leur expliquer les raisons qui ont amené l'enfant au service de courte durée et le fonctionnement de ce dernier. On peut également les sensibiliser à ses difficultés et aux moyens qu'ils pourraient prendre pour l'aider à maintenir ses acquis. Avant la réintégration, on recommande qu'une réunion soit tenue avec toutes les personnes impliquées auprès de l'élève pour faire un bilan de son cheminement lors de son séjour, de ses acquis et des difficultés qui persistent; de cette façon l'équipe-école sera mieux en mesure de choisir les moyens qui devraient être mis en place pour favoriser le maintien des acquis et l'adaptation du jeune.

Un ou plusieurs entretiens peuvent aussi être tenus avec les parents pour leur expliquer le déroulement de la réintégration, faire diminuer leur stress, leur donner des pistes pour aider leur enfant et répondre à leurs questions.

Il est recommandé que la réintégration proprement dite s'effectue graduellement, sur une période d'au moins quatre semaines, durant laquelle les élèves alternent entre des séjours au milieu spécialisé et dans leur classe habituelle. Idéalement, l'enfant vit une progression dans le nombre de journées par semaine passées dans son école d'origine. Il s'avère important, à ce moment du processus, qu'une personne de cette école, l'intervenant psychosocial ou l'enseignant, se mobilise pour apporter du soutien à l'élève et créer un lien significatif avec lui. Le psychoéducateur du service spécialisé peut également continuer à offrir une forme de soutien à l'élève, en venant le visiter occasionnellement ou en lui faisant parvenir de brefs messages par l'entremise de son enseignant ou par Internet. En effet, comme il a été mentionné précédemment, il semble important pour le psychoéducateur de se détacher graduellement de l'élève, afin que la rupture du lien thérapeutique ne fasse pas réagir négativement l'enfant. Toutefois, il ne

Photo : Denis Caron

faut pas que le psychoéducateur prenne la place du personnel de l'école d'origine lorsque l'élève retourne à temps plein dans son milieu. C'est aux membres du personnel qu'incombe dorénavant la responsabilité de poursuivre le travail de modification des comportements amorcé au service de courte durée, ainsi que d'évaluer et de mesurer les progrès de l'enfant après sa réintégration.

De façon générale, la plupart des éléments de la démarche de réintégration proposée sont jugés par les intervenants scolaires interrogés (enseignants, directions, psychoéducateurs) comme étant pertinents pour favoriser la réintégration des élèves et raisonnablement applicables dans leur contexte de travail. Les intervenants du service spécialisé considèrent toutefois que l'application de toutes ces recommandations leur demande beaucoup de temps et que les membres de l'équipe-école devraient être davantage impliqués. Les visites de l'enseignant et des parents à *La Relance*, les rencontres des psychoéducateurs dans les classes d'origine et la présentation d'un rapport final font partie des moyens les plus appréciés dans la démarche proposée.

Tous les membres des équipes-écoles interrogés ont apprécié les communications régulières avec les intervenants de *La Relance*, en particulier lorsque celles-ci se faisaient par téléphone. Les courriels ou les documents papiers ont été peu consultés, plusieurs se contentant de les classer dans le dossier de l'élève sans les lire. La plupart d'entre eux s'entendent pour dire que le fait de recevoir des nouvelles de leur élève ou de lui rendre visite à *La Relance* a eu un impact très positif sur leur relation avec cet enfant. Il apparaît que les personnes qui ont lu les nouvelles et qui sont allés visiter leur élève au service sont celles qui semblent avoir le meilleur lien avec les élèves réintégrés et qui apparaissent avoir vécu les réintégrations les mieux réussies. Tous souhaiteraient recevoir davantage de nouvelles, même ceux qui n'ont pas consulté les documents. Plusieurs membres des équipes-écoles avouent ne pas avoir visité le service ou ne pas avoir lu le rapport final. Pour les personnes qui l'ont consulté, ce rapport semble être un outil très pertinent pour orienter les interventions de l'équipe-école lors du retour de l'élève. Les enseignants, les intervenants psychosociaux et les directions d'écoles considèrent que la rencontre des psychoéducateurs du service avec la classe a eu un impact positif chez les élèves et chez l'enseignant, puisqu'ils sont davantage sensibilisés aux difficultés de l'élève et à l'importance de bien l'accueillir. La plupart des enseignants n'ont pas consulté le coffre à outils qui leur a été remis, principalement par manque de temps, mais aussi tout simplement parce qu'ils n'y avaient pas pensé.

Quant aux parents, ils semblaient peu informés de toutes les mesures mises en place pour favoriser la réintégration de leur enfant, à part les visites et les rencontres avec le psychoéducateur du point de service. Selon eux, ces deux éléments sont fort pertinents, car ils les aident à mieux se préparer au retour de leur enfant en classe ordinaire, mais surtout à mieux encadrer leur enfant à la maison. Ils ont également apprécié les communications régulières avec les intervenants de *La Relance*, mais souhaiteraient que celles-ci soient plus nombreuses et de vive voix plutôt que par écrit. Ces communications semblent avoir favorisé une implication plus active des différents acteurs dans le processus rééducatif. La plupart des parents se plaignent toutefois que leur enfant a été très peu soutenu par l'équipe-école à son retour à l'école d'origine.

Les élèves réintégrés ont été particulièrement heureux de pouvoir pratiquer leurs habiletés dans les classes laboratoires, ce qui semble avoir diminué leur stress par rapport à leur réintégration et leur avoir redonné confiance en leur capacité de s'adapter au contexte d'une classe ordinaire. Ils soulignent aussi l'importance de réintégrer progressivement cette classe et de continuer à recevoir le soutien du psychoéducateur du service une fois réintégrés. Peu se servent de leur coffre à outils lors de leur retour à leur classe d'origine, à moins que le psychoéducateur de l'école ou leur enseignant choisissent de l'utiliser.

La plupart des doléances concernent la vitesse de la réintégration. En effet, plusieurs parents, membres des équipes-écoles et intervenants de *La Relance* soulignent que les élèves retournent trop rapidement à temps plein dans leur école. Ils souhaiteraient que la réintégration se poursuive pendant quelques semaines de plus.

D'après les résultats obtenus, il apparaît que la procédure développée produit un impact positif sur la réintégration des élèves. Elle est d'ailleurs considérée comme pertinente et satisfaisante par la plupart des personnes interrogées. Toutefois, ce ne sont pas toutes les recommandations et tous les outils qui ont été utilisés par les psychoéducateurs du service, les enseignants, les intervenants psychosociaux en milieu scolaire et les directions d'école. On constate que plusieurs ne sont pas pleinement informés du rôle qu'ils ont à jouer dans la réintégration des élèves. Pour pallier cette situation, il est recommandé d'élaborer deux documents d'information, soit un pour l'équipe-école et un pour les parents. Ce document contenant toutes les informations relatives à l'implication et aux engagements de tous les acteurs clés, avant, pendant et après le cheminement au service, serait remis aux personnes concernées lors de l'admission d'un élève au service spécialisé. On y trouverait, entre autres, des renseignements relatifs au nombre de visites que chacun effectuera au service spécialisé, aux rencontres auxquelles ils participeront et aux instruments qu'ils utiliseront. Il pourrait aussi décrire le déroulement de la réintégration, en précisant le rôle que chacun aura à jouer et le fait que l'intervenant psychosocial en milieu scolaire devra prévoir dans son horaire une période pour rencontrer l'élève sur une base hebdomadaire dès son retour. Ce document, tout en favorisant l'échange d'informations, permettrait à tous d'être conscients du rôle qu'ils auront à jouer auprès de l'élève tout au long de son cheminement au service ainsi que des actions concrètes à mettre en place pour favoriser sa réintégration.

Une emphase plus grande devrait également être mise sur le suivi et la formation des parents ainsi que sur la formation des équipes-écoles, en particulier des enseignants. Afin de ne pas alourdir la tâche des intervenants du service spécialisé, la formation et le suivi des parents pourraient être assurés par des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux; la formation des équipes-écoles pourraient être sous la responsabilité de personnes-ressources mandatées par la commission scolaire. Enfin, malgré les différents moyens mis en place pour favoriser les communications entre les intervenants du service

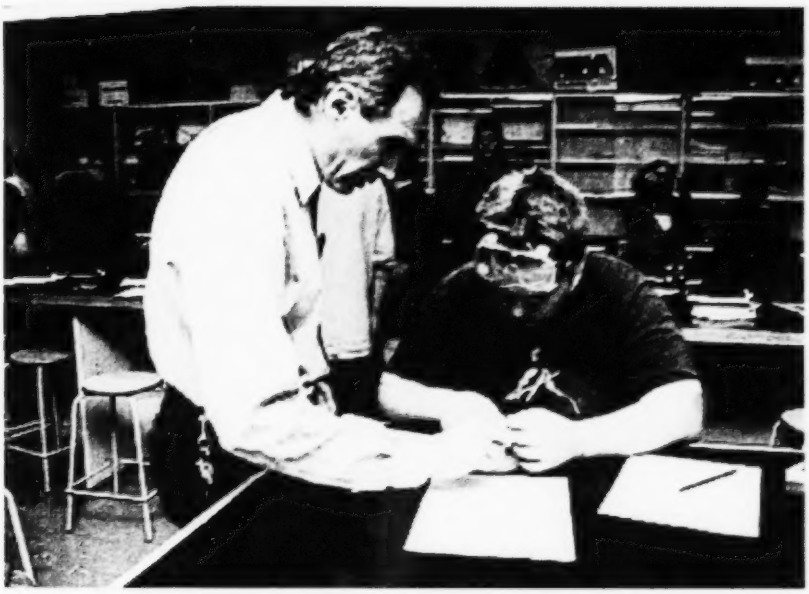


Photo : Denis Caron

M^me^ Shirley Carignan est étudiante à la maîtrise en éducation, M^me^ Line Massé est professeure-chercheuse au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et Mme Catherine Lanaris est professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

et l'équipe-école d'origine, ce point demeure à améliorer. Les équipes-écoles souhaitent davantage de communications de la part des intervenants du service spécialisé, mais aussi des communications plus régulières directement avec l'élève. Ils aimeraient aussi donner des nouvelles de l'école et de la classe à l'élève pour que celui-ci soit davantage motivé à y retourner et qu'il sente que les gens de son école pensent encore à lui. Les écoles étant davantage « branchées », l'utilisation d'Internet serait à promouvoir, en particulier l'utilisation des courriels et du clavardage.

Par ailleurs, comme plusieurs se plaignent du processus de réintégration trop rapide, il est recommandé que la réintégration progressive soit échelonnée sur une plus longue période afin de mieux préparer les élèves et les équipes-écoles au retour à temps plein. Aussi, il faudrait impliquer davantage les intervenants psychosociaux des écoles d'origine tout au long du séjour de l'élève au service spécialisé, pour qu'ils soient mieux outillés pour aider les enseignants visés à composer avec des élèves présentant des difficultés comportementales, et surtout au retour de cet élève, afin qu'un suivi soit effectué auprès de celui-ci pour favoriser le maintien des acquis et poursuivre le travail rééducatif en cas de besoin. Enfin, tous devraient être conscients qu'une réintégration réussie n'est pas seulement l'œuvre des intervenants du service spécialisé, mais aussi de l'élève, de ses parents et des membres de l'équipe-école.

Références bibliographiques

CARIGNAN, S. *Expérimentation d'une démarche pour faciliter la réintégration d'élèves présentant un trouble du comportement et ayant fréquenté un service de courte durée*, mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Trois-Rivières, 2005.

CARIGNAN, S., L. Massé et C. Lanaris. « La réintégration des élèves ayant fréquenté un service spécialisé », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2005, p. 319-324.

ELBOW, M. « The memory book : Facilitating terminations with children », *Social Casework : The Journal of Contemporary Social Work*, vol. 68, n° 3, 1987, p. 180-183.

HEWETT, F. M. « The engineered classroom re-visited », dans R.B. Rutherford, C. M. Nelson et S. R. Forness (Eds.), *Bases of severe behavioral disorders in children and youth*, Toronto, Little Brown, 1988, p. 283-289.

SANFAÇON, C. « La délicate question de la réintégration », *La Foucade*, vol. 1, n° 1, 2001, p. 5-7.

Le présent article rend compte d'une recherche-action dont le principal but a été de développer une démarche facilitant la réintégration à leur classe ordinaire d'élèves du primaire présentant des troubles du comportement et ayant fréquenté un service spécialisé de courte durée. La recherche visait également à vérifier la pertinence de la démarche développée, son utilisation effective, le niveau de satisfaction des participants ainsi que les modifications à y apporter afin de l'améliorer. Ce projet a été principalement réalisé par l'auteure principale dans le cadre de travaux de maîtrise en psychoéducation (Carignan 2005), sous la direction des professeures Massé et Lanaris et en collaboration avec tous les intervenants des points de service, en particulier André Béliveau, l'initiateur du service et le tuteur du stage. La démarche proposée a été mise au point au cours du stage professionnel de maîtrise de l'auteure; la recherche qualitative a été réalisée durant la rédaction de son mémoire.

Pour évaluer les perceptions des acteurs clés concernant la démarche de réintégration développée, une méthode qualitative a été utilisée. Des entrevues individuelles ont été réalisées afin de recueillir les témoignages des participants (N = 23). On a interrogé quatre élèves du primaire réintégrés dans leur classe d'origine après un séjour au service *La Relance*, trois parents parmi ceux de ces élèves, ainsi que cinq enseignants, trois directeurs et cinq intervenants psychosociaux qui ont vécu un retour de leur élève. Les psychoéducateurs et les enseignants des différents points de service de *La Relance* ont également été questionnés pour qu'ils nous livrent leurs impressions sur la démarche implantée (N = 6). Les questions posées ont été ajustées pour chacun des participants, selon les éléments de la démarche de réintégration qui ont été appliqués par le psychoéducateur du point de service où l'élève était accueilli. Pour analyser les données issues des entretiens, on a utilisé la méthode de l'analyse de contenu, à l'aide du logiciel informatique ATLAS/ti.

par Gloriya Poffenin, Daniel Martin et Lorraine Nobert

L'évolution de l'organisation scolaire au Québec permet de penser que les classes multiâges[1] doivent maintenant être considérées comme une réalité permanente. Dans le rapport de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003), on montrait que le phénomène touchait une classe sur dix et près de la moitié des écoles québécoises. Or cette réalité a plusieurs visages. En effet, on estimait à 13 p. 100 la proportion de ces classes où on choisit délibérément de regrouper des élèves d'âges différents pour des motifs pédagogiques (les écoles alternatives, par exemple). En revanche, pour l'immense majorité des enseignants, des administrateurs scolaires et des parents, la classe multiâge résulte d'une contrainte : elle est donc considérée soit comme une tare permanente, s'il s'agit de garder son école ouverte ou d'éviter le transport des élèves (c'est le cas des écoles en milieu rural), soit comme une nuisance tolérée, lorsqu'il s'agit de rationaliser et d'équilibrer les groupes d'élèves, comme c'est souvent le cas dans les écoles en milieu urbain.

La recherche (Fradette et Lataille Démoré 2003; Veenman 1997; Mason et Burns 1996; Gayfer, Gajadharsing et Hohl 1991) est assez éloquente sur les difficultés associées à la formation et au fonctionnement de ces classes : organiser le curriculum et préparer des activités, former et gérer des sous-groupes d'élèves, gérer le temps et les tâches, évaluer la progression des apprentissages, accorder l'attention nécessaire aux élèves en difficulté, etc. Certes, on retrouve ces gestes professionnels également dans une classe d'un seul échelon, mais elles n'ont pas un caractère incontournable et critique comme dans une classe multiâge. Voilà sans doute pourquoi, de façon consistante, les enseignants rapportent que la classe multiâge cause plus de préoccupations et occasionne un surplus de travail (Benveniste 2000; Mason et Good 1996) pour lequel ils estiment souvent être insuffisamment préparés. C'est ainsi que les difficultés tangibles ou anticipées peuvent insidieusement éroder le sentiment de compétence de l'enseignant (Lauer 2000) et le « rendre insatisfait de la qualité de son propre travail » (Gayfer, Gajadharsing et Hohl, p. 19).

Les problématiques associées aux classes multiâges préoccupent plusieurs étudiantes en formation pratique du programme d'enseignement primaire et éducation préscolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Au cours de l'année 2004-2005, trois d'entre elles, inscrites à leur stage terminal de quatre mois, ont accepté de participer aux travaux d'une équipe de recherche[2] dont le but était d'identifier des pratiques prometteuses pour l'enseignement dans des classes multiâges. En jetant un peu de lumière sur certains moments ou aspects de leurs stages, le texte qui suit met en évidence des caractéristiques de l'enseignement dans ces classes et relève des gestes professionnels qui leur sont spécifiques.

Apprendre que nos dix prochains mois se dérouleront dans un univers partiellement inconnu où des enfants d'âges variés évolueront sous notre responsabilité a de quoi inquiéter plus d'un enseignant. Imaginons qu'en plus, ce contexte soit celui où se déroule le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle! C'est ce défi qu'ont relevé trois étudiantes en formation des maîtres lorsqu'elles ont accepté de faire leur dernier stage dans une classe multiâge en milieu rural[3]. Anxieuses et inquiètes du sort qui les attendait, elles ont anticipé les écueils auxquels elles auraient à faire face. La préparation de ce stage, entre autres, leur est apparue comme un défi immense : « Au début de l'année, j'étais tellement stressée. Il allait falloir que je planifie en double tout le temps. », « Dans quoi je me suis embarquée?, Comment vais-je faire? », « Suis-je punie pour qu'ils m'envoient là? »

En cours de stage, Geneviève G., Geneviève C. et Catherine ont rapidement découvert que la vie en classe multiâge était loin d'être à l'image de la représentation qu'elles en avaient au tout début. Bien vite, grâce notamment à leurs enseignantes associées et à des réseaux de soutien formels et informels, elles ont mis au point quelques stratégies et pratiques efficaces[4].

Des recherches (Fisher et autres 2000; Vincent et Ley 1999) suggèrent qu'une des clés du succès en classe multiâge résiderait dans la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à mettre en place des regroupements d'élèves appropriés aux situations et aux apprentissages visés. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'aborder certains concepts, Geneviève G., Geneviève C. et Catherine s'entendent pour dire qu'il est parfois plus avantageux de prendre à part certains élèves concernés par une notion particulière et de mettre les autres en action dans une tâche différente. Il arrive même que l'on crée une ligne imaginaire dans la classe afin de favoriser un enseignement plus personnalisé pour un groupe d'élèves, sans trop perturber les autres. Parfois, ces regroupements sont calqués sur les cycles existants : les 5e et 6e années ensemble et les 4e à côté. Par contre, dans une majorité de situations, peu de distinctions sont faites entre les élèves de chaque classe : « Quand je fais des équipes pour les activités d'enseignement apprentissage, ils sont souvent mélangés, presque toujours » (Geneviève G.) Geneviève C. soutient que le fait de travailler avec l'ensemble de son groupe à partir d'une même activité lui permet de différencier ses attentes selon les besoins des élèves : « Quand tu pars avec la même activité, ça se fait quand même bien. Je poussais un peu plus loin selon les besoins des élèves. »

Toutefois, une préoccupation particulière émerge de la classe multiâge où on retrouve des élèves du préscolaire. La stagiaire a jugé bon de respecter les périodes « de jeu » des enfants du préscolaire et les périodes « de travail » des élèves du premier cycle. « On doit commencer par prendre les périodes où les enfants de maternelle sont absents pour y aller vraiment avec les nouvelles notions à apprendre. » (Geneviève G.)

De même, Catherine a regroupé ses élèves à partir des cycles existants lors d'activités de mathématique; elle est d'avis que certains concepts nécessitent des explications particulières. « Je prenais le temps de sortir les élèves de quatrième pour faire de la manipulation ou pour voir les concepts de division et de multiplication »

Photo : Denis Caron

Par contre, Geneviève G. s'enthousiasme devant les projets réalisés en grand groupe, particulièrement en écriture. Regroupés en équipes hétérogènes, les élèves se voyaient alors attribuer des responsabilités à la mesure de leurs capacités, et ce, toujours avec l'objectif d'atteindre un produit final commun. « Souvent, un élève allait fournir l'idée, un autre composait là-dessus et un troisième proposait l'idée de départ. Les petits de la maternelle, c'était l'imaginaire! Des idées, ils en ont, ceux-là! [...] Les élèves de première année trouvaient une façon de formuler leurs idées et ceux de deuxième retranscrivaient. » On n'est pas très loin ici de ce que plusieurs recherches (King 1996; Little 2000; Lloyd 2002; Lolli 1998) ont reconnu comme une pratique gagnante en classe multiâge : donner vie au programme de formation à partir de concepts noyaux qu'on travaille à des niveaux conceptuels différents. Dowling (2003) rapporte que Bruner aurait suggéré que le curriculum doit se tisser autour d'idées maîtresses (*big ideas*). Au lieu de choisir une intégration « horizontale », c'est-à-dire intégrer des notions ou des matières différentes, on parlera alors d'intégration « verticale » : on enseigne alors à partir d'un même concept noyau, déployé selon des niveaux de complexité variable.

Le discours de chaque stagiaire confirme l'importance de pouvoir parfois consacrer toute son attention à un sous-groupe afin de répondre aux besoins de chacun. Par ailleurs, pour y arriver, elles ont jugé essentiel d'amener leurs élèves à fonctionner de façon autonome : « Des élèves autonomes, conclura Catherine, c'est encore plus payant dans une classe multiâge. » Une enseignante qui veut réussir en classe multiâge doit être capable de développer l'autonomie de ses élèves et de mettre en place des tâches où ces derniers peuvent fonctionner de façon autonome.

Les trois futures enseignantes ont dû faire preuve d'ingéniosité pour créer des situations d'enseignement-apprentissage répondant aux besoins de leurs élèves. En effet, comme le matériel didactique unique pour chaque élève était inexistant dans leurs classes respectives, elles ont instauré différents formats d'enseignement qui leur ont permis de s'en remettre à ce qu'elles considèrent comme leur « matériel » privilégié : le Programme de formation de l'école québécoise. Pour Catherine, le manuel scolaire n'occupe plus maintenant qu'une place complémentaire : « Avant mon expérience de cette année, le manuel était comme une bouée. Maintenant, je sais que le but en enseignement, ce n'est pas de passer une page après l'autre, numéro après numéro; cela n'est pas intéressant... »

Pour Geneviève G., les ateliers ont été particulièrement utiles pour répondre aux besoins de ses élèves, pour lui permettre de prendre un groupe à part et pour développer l'autonomie tant recherchée : « Dans un tel programme d'ateliers, je déposais des feuilles dans des paniers au nom de chacun de mes élèves. Je pouvais aller m'asseoir avec certains, faire 2-3 numéros avec eux, ils en faisaient quelques-uns seuls, je revenais, on réessayait... »

Pour sa part, Geneviève C. privilégie la pédagogie par projet, considérant pouvoir ainsi répondre aux besoins et surtout aux préférences des enfants : « C'est de partir des élèves, de ce qu'ils ont besoin, d'où ils sont rendus et de les accompagner dans leur cheminement, bien entendu. » En préparant ses projets, elle s'assure de différencier, entre autres choses,

en adaptant ses attentes et en permettant à ses élèves de faire part de leurs découvertes selon des modes de présentation différents et adaptés à leur style d'apprentissage.

Elles ont appris à adapter leur planification et leur format d'enseignement aux spécificités de leur classe. Elles avouent apprécier le matériel didactique mis à leur disposition, mais le considèrent comme un outil parmi tant d'autres dont il faut repenser les modalités à la lumière des réactions des élèves (Geneviève G.). Le matériel n'est pas une fin en soi : « Je préfère de loin travailler sans matériel qu'avec matériel » (Geneviève C.). « J'ai compris que l'on peut se référer à une variété de matériel pour aller chercher certaines activités, parce qu'on ne peut pas tout réinventer » (Catherine).

Ces prises de conscience ainsi que le travail de planification à partir des intentions et des contenus du programme de formation ont permis à Geneviève C., Geneviève G. et Catherine de faire un pas de plus dans le développement de la compétence professionnelle 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées » (MEQ 2001). Compétence critique en classe multiâge ! Il semble, en effet, qu'on ne puisse faire l'économie d'un effort de réflexion et de planification qui va plus loin que le « prêt-à-utiliser » qu'offre le manuel scolaire. La recherche fait écho aux propos des trois stagiaires : de façon convergente, elles parlent du temps supplémentaire qui doit être consacré à la recherche de matériel, à sa préparation ou à son adaptation ainsi qu'aux dilemmes liés à l'utilisation du manuel.

En classe multiâge, quels que soient les échelons regroupés, il semble évident pour Geneviève C., Geneviève G. et Catherine que les élèves d'un échelon inférieur profitent du fait que, sans obligation d'apprentissage, ils cohabitent néanmoins avec les apprentissages complexes attendus des élèves plus âgés. Selon elles, les plus jeunes apprendraient alors par « imprégnation ». À cet égard, Geneviève G. note le développement impressionnant du langage chez ses élèves du préscolaire, un développement qu'elle attribue aux activités communes.

D'un autre côté, Geneviève C. souligne que chacun y trouve son compte en classe multiâge : les enfants de l'échelon inférieur suivent les pas des élèves de l'échelon supérieur, tandis que ces derniers consolident leurs apprentissages en accompagnant les plus jeunes.

Il apparaît également que, dans cette minisociété qu'est la classe multiâge, le respect et l'entraide soient des valeurs particulièrement présentes : « On voit parfois un petit de maternelle donner ses idées à un grand de deuxième année, qui s'empresse d'accepter. Les grands ont le respect des plus petits. [...] On dirait que c'est une société où chacun a son petit rôle : artiste, écrivain, médiateur, etc. » (Geneviève. G.)

Les stagiaires estiment aussi que la planification et l'évaluation en classe multiâge ne sont pas si différentes qu'en classe à échelon unique et que la différenciation doit être présente partout : « Même dans un groupe à échelon unique, il y a des élèves moins forts et d'autres qui le sont beaucoup plus. Pour l'enseignante, c'est donc un peu pareil dans la planification et dans l'évaluation. » (Geneviève. C.)

Peu de désavantages à travailler en classe multiâge ont été mentionnés par ces trois nouvelles diplômées, mais elles ont fait état de certaines préoccupations, notamment celles relatives au regroupement des élèves du préscolaire et au développement optimal des compétences de chacun et chacune. Est-il souhaitable ou bénéfique de faire cohabiter les « petits » avec les « grands » du primaire ? N'y a-t-il pas certains dangers à une scolarisation précoce ? Stagiaires et enseignantes hésitent tout autant à répondre à ces questions : les précautions sont toujours de mise et teintées des représentations que l'on se fait des visées des programmes d'études. Même inquiétude au sujet de la réussite de tous et de l'équité dans les interventions : le contexte de la classe multiâge ne serait-il pas préjudiciable à une évaluation précise des élèves ou aux rétroactions ajustées et régulières, ce qui affecterait leur niveau de performance ?

À la question « Si vous pouviez revenir en arrière, que souhaiteriez-vous changer dans le déroulement de votre expérience en classe multiâge ? », les trois nouvelles enseignantes ont répondu qu'elles auraient apprécié pouvoir bénéficier d'un réseau de soutien dès le début de leur stage. En effet, l'importance du travail d'équipe à l'école et l'utilité des réseaux de soutien à l'extérieur sont maintenant pour elles indiscutables. Catherine ajoute même que si elle avait débuté dans l'enseignement dans une telle classe et sans soutien, elle aurait probablement « coulé avec le bateau ».

Lors des différentes rencontres du réseau de soutien constitué par l'équipe de recherche de l'UQAT, les étudiantes ont mis au jour et analysé leurs pratiques ainsi que les retombées de celles-ci sur le fonctionnement de la classe et le développement des compétences de leurs élèves. Durant ces échanges, elles ont réalisé qu'elles n'étaient pas seules et qu'elles pouvaient s'appuyer sur leur enseignante associée ou encore téléphoner à leurs collègues du monde de l'enseignement pour leur demander conseil. Pour les formateurs de maîtres, « la capacité de travailler en équipe constitue l'une des dimensions du professionnalisme collectif qui caractérise le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. [...] Au primaire, les équipes pédagogiques sont des lieux essentiels de ressourcement, d'échange d'idées, de matériel et de pratiques, de soutien et de socialisation professionnelle pour les néophytes[5] ».

Le cheminement professionnel de ces trois stagiaires, même s'il ne peut prétendre représenter l'ensemble des réalités, demeure extrêmement intéressant pour la compréhension de l'enseignement en classe multiâge. Les constatations et les pistes de travail « découvertes » par les trois stagiaires valident l'idée qu'enseigner en classe multiâge requiert la maîtrise de certains actes professionnels spécifiques (Fradette et Lataille Démoré 2001; Vincent et Ley 1999). Certes, ces gestes restent à formaliser de façon précise; toutefois, lorsqu'on met en perspective les expériences de ces stagiaires avec ce que la recherche a mis au jour, on peut néanmoins en nommer quelques-uns :

- savoir quand et comment former des groupes homogènes ou hétérogènes;
- repérer dans le curriculum des concepts noyaux et les transformer en tâches qui sollicitent des niveaux conceptuels différents, mais qui ont une unité thématique;
- prendre du recul face au manuel scolaire;
- prévoir un système de tâches qui rend les élèves autonomes et responsables de leur cheminement dans ce système;
- gérer des multitâches (les élèves ne font pas la même chose et ne finissent pas tous leur travail en même temps);
- choisir un système de tâches qui mobilise et valorise la coopération;
- enseigner l'autonomie et la coopération;
- colliger la progression des élèves en utilisant des méthodes qualitatives (portfolio, rapports anecdotiques, etc.).

Le développement de ces actes professionnels passe probablement par une modification des représentations que l'on se fait du curriculum et de la recherche de l'homogénéité. En effet, tout notre système d'éducation est fondé sur la recherche de la plus grande homogénéité, laquelle nous a conduit à former des groupes d'élèves du même âge, qui doivent apprendre la même chose, en même temps. Au fil des années, nous avons accumulé une expérience qui nous permet d'être assez efficaces pour enseigner dans un tel contexte. Or, même si plusieurs reconnaissent qu'un contexte d'hétérogénéité comporte plusieurs avantages (on peut penser ici à l'autonomie, la socialisation, la métacognition, l'étayage par les pairs), l'expertise pour enseigner efficacement dans ce contexte est plus fragile et moins répandue. Ce n'est pas pour rien que la plupart des travaux (cités dans le présent article) qui ont porté sur les classes multiâges signalent les besoins de formation, la surcharge de travail, voire le sentiment d'incompétence ressenti par les enseignants à qui on confie pour la première fois ces groupes d'élèves.

Le cheminement des trois stagiaires constitue donc un exemple de développement d'un répertoire de pratiques et d'une modification des représentations au regard du travail dans des classes multiâges. Lorsqu'on leur offrira un premier contrat ou un premier poste (en classe multiâge, probablement), il est moins probable qu'elles voient le curriculum uniquement comme une suite de cycles annuels ou bisannuels devant préparer les élèves pour le cycle suivant. Il y a plus de chances qu'elles adoptent une vision du programme dans un continuum et qu'elles réussissent également à inscrire leur acte professionnel dans autre chose que le modèle dominant de la classe unique.

En mettant ainsi l'accent sur les pratiques enseignantes, ce texte pourrait laisser croire que la solution aux difficultés associées à la classe multiâge se trouve entre les mains des enseignants. Pourtant, le fardeau de l'excellence en classe multiâge ne peut reposer uniquement sur leurs épaules. Malgré la bouffée de vent frais apportée par un programme unifié et un cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages, malgré une formation des maîtres de plus en plus adéquate, malgré les aménagements consentis par les organisations scolaires, la classe multiâge au Québec souffre encore de l'absence d'un cadre d'orientation ou d'un énoncé de politique qui viendrait la sortir de ce qui ressemble souvent à une tente à oxygène!

M^me^ Glorya Pellerin et Lorraine Nobert et M. Daniel Martin sont professeurs à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Références bibliographiques

BENVENISTE, L. A. et P. J. McEWAN. « Constraints to Implementing Educational Innovations : The Case of Multigrade Schools », *International Review of Education*, vol. 46, n° 1-2, 2000, p. 31-48.

DOWLING, D. C. « The Multi-age Classroom », *Science Teacher*, vol. 70, n° 3, 2003, p. 42-46.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT. *Les groupes à plus d'une année d'études*, 2003. http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc646-1855.pdf; http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc482-1445.pdf; http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc482-1444.pdf

FISHER, R., M. LEWIS ET B. DAVID. « The Implementation of the Literacy Hour in Small Rural Schools », University of Plymouth, 2000.

FRADETTE, A. et D. LATAILLE DÉMORÉ. « Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol 29, n° 3, 2003, p. 589-608.

GAYFER, M., J. GAJADHARSING et J. HOHL. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*, rapport de l'Association canadienne d'éducation, 1991.

KING, S. et P. YOUNG. « Opening the Door on Best Practice : Contrasting Teaching Styles in the Multigrade Classroom », *Education in Rural Australia*, vol. 6, n° 1, 1996, p. 29-36.

LAUER, P. A. *Instructional Practices and Implementation Issues in Multiage Classrooms*, rapport de recherche, Mid-continent Research for Education and Learning, 2000.

LITTLE, A. *Multi-Grade Teaching : A Review of Research and Practice. Department for international development*. Education Papers, 2000.

LLOYD, L. « Multiage Classes : What Research Tells Us about Their Suitability for Rural Schools », *Education in Rural Australia*, vol. 12, n° 2, 2002, p. 1-14.

LOLLI, E. M. « Multiage Magic », *Primary Voices K-6*, vol. 6 n° 2, 1998, p. 10-18.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001.

MASON, D. et T. L. GOOD. « Mathematics Instruction in Combination and Single-Grade Classes : An Exploratory Investigation », *Teachers College Record*, vol. 98, n° 2, 1996, p. 236-265.

MASON, D. et R. B. BURNS. « " Simply No Worse and Simply No Better " May Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion about Multigrade Classes », *Review of Education Research*, vol. 66, n° 3, 1996, p. 307-322.

VEENMAN, S. « Combination Classrooms Revisited », *Educational Research and Evaluation*, vol. 3, n° 3, 1997, p. 262-276.

VINCENT, S. et J. LEY. *The multigrade classroom : a resource handbook for small rural schools*, 1999. http://www.nwrel.org/ruraled/publications/multig1.pdf

WILKINGSON, I. et R. J. HAMILTON. « Learning To Read in Composite (Multigrade) Classes in New Zealand : Teachers Make the Difference », *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, n° 2, 2003, p. 221-235.

1 Dans le présent texte, nous utilisons le terme « multiâge » pour désigner les classes à plus d'un échelon. Le terme « multiprogramme » convenait sans doute lorsqu'il y avait plusieurs programmes, ce qui n'est peut-être plus le cas depuis l'avènement du Programme de formation de l'école québécoise.

2 Ce projet, amorcé en 2003, est le fruit d'une collaboration entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les commissions scolaires de la région et la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

3 Nous tenons à préciser que les trois stages se sont déroulés en milieu rural, là où la survie des écoles dépend souvent d'un regroupement en classes multiâges, étant donné la faible population scolaire. Cette réalité sera donc à prendre en considération dans les propos qui suivent.

4 Il existe, on le sait, des différences importantes dans la composition des classes multiâges selon qu'on soit en milieu rural ou en milieu urbain. Les propos qui suivent témoignent d'expériences vécues en milieu rural.

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001.

L'Hostie, Monique et Jean-Louis Boucher, (dir.).
***L'ACCOMPAGNEMENT EN ÉDUCATION. UN SOUTIEN AU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 192 p.**

Cet ouvrage collectif aborde l'accompagnement des enseignants en éducation sous deux angles : d'abord, les défis, les exigences et les conditions de l'accompagnement sont exposés; puis, diverses expériences menées au primaire, au secondaire, au collégial et à l'université sont présentées. Cet ouvrage est né d'un besoin de renouvellement des pratiques d'accompagnement des enseignants en vertu de la réforme.

Le premier angle situe l'accompagnement dans le contexte de la réforme et soulève certains défis que pose le changement dans la vie professionnelle des enseignants. C'est dans un esprit d'ouverture à la collaboration entre accompagnateurs et enseignants que les auteurs traitent, entre autres, du processus de transformation des personnes dans une optique d'apprentissage pour tous, de la coconstruction dans l'accompagnement où la démarche devient celle des deux partenaires, et enfin, du nécessaire rapprochement entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

Le second angle est basé sur des expériences d'accompagnement réalisées au cours de recherches menées par les auteurs. Ces derniers insistent sur la nécessité de respecter le parcours des enseignants; de partir de leurs pratiques plutôt que d'imposer le changement; de les accompagner en étant à leurs côtés. Ils considèrent également que le forum électronique, comme lieu de discussion interactive, est une formule d'accompagnement qui s'est avérée efficace.

Le contenu de cet ouvrage s'inscrit, sans contredit, dans une approche de coconstruction des savoirs et savoir-faire des uns et des autres. Les modèles d'accompagnement suggérés sont autant de moyens utiles pour envisager, consolider ou améliorer le rôle d'accompagnateur. Qu'il soit conseiller pédagogique, formateur de maîtres, superviseur de stage ou chercheur universitaire, le lecteur se sentira, à coup sûr, partie prenante de cette approche.

Joanne Pharand

Missant, Béatrice.
***DES ATELIERS MONTESSORI À L'ÉCOLE. UNE EXPÉRIENCE EN MATERNELLE*, Paris, Éditions ESF, 2001, 124 p.**

Une enseignante d'expérience, Béatrice Missant, raconte son contact avec l'approche de Maria Montessori. Elle nous rappelle qui est cette figure de la pédagogie contemporaine, tout en faisant un clin d'œil à d'autres figures qui ont marqué le monde de l'éducation. Enfin, elle expose des façons de mettre en place, en classe de maternelle, des activités qui vont dans le sens de la théorie dite ouverte de Maria Montessori. Celle-ci fut la première femme médecin de l'Italie, ce qu'elle a réussi à faire malgré les contraintes et les obstacles qu'elle a dû surmonter. C'est dans les quartiers pauvres de Rome qu'elle ouvrira sa première école dite nouvelle et à pédagogie ouverte. Elle devient un modèle à travers le monde et suscite un tel intérêt que des centaines d'écoles semblables voient rapidement le jour dans plusieurs pays de la planète. Lors de séjours en Inde, elle rencontrera le Mahatma Gandhi et vivra plusieurs années dans ce pays.

Le livre de M^me^ Missant est particulièrement destiné aux enseignantes du préscolaire, la maternelle. Fondée sur le jeu, cette approche pédagogique mise sur la curiosité de l'enfant pour favoriser l'apprentissage. Tout en s'éveillant à la vie sociale, le jeune apprend à son rythme et selon ses champs d'intérêt : il apprend à vivre avec lui-même et avec les autres. « La confiance en soi, la motivation, la curiosité, la maîtrise de soi et les capacités d'adaptation sont des qualités indispensables et déterminantes pour s'intégrer au monde de demain. Leur développement est l'objectif premier de cette pédagogie qui propose un enseignement individualisé, respectant le rythme d'apprentissage de chaque enfant[1]. »

Comme Maria Montessori, l'auteure est convaincue que les forces du développement font partie de l'être vivant et que l'œuvre d'éducation consiste à conserver la spontanéité et à éloigner tout ce qui pourrait affaiblir et empêcher les enfants de s'épanouir.

Un livre utile et pratique, un langage accessible, un texte simple et un recueil de pistes d'activités intéressantes, variées et stimulantes. Les références sont fondées sur l'expertise de la pratique. Bref, un outil intéressant pour favoriser le développement global de l'enfant. À placer proche de soi, en classe, pour s'y référer!

Donald Guertin

1 Quatrième de couverture

DE LA RELAXATION À L'APPRENTISSAGE...

L'éducation préscolaire repose sur un postulat très simple : celui de favoriser le développement global de l'enfant tout en stimulant l'ensemble de ses potentialités. Pour ce faire, les expériences d'apprentissage qui lui sont proposées sont riches, variées et susceptibles de l'aider à mieux comprendre le monde. La maternelle représente un lieu privilégié d'épanouissement pour l'enfant. On cible le développement de six compétences : *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* (développement psychomoteur), *Affirmer sa personnalité* (développement affectif), *Interagir de façon harmonieuse avec les autres* (développement social), *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (développement langagier), *Construire sa compréhension du monde* (développement cognitif) et *Mener à terme une activité ou un projet* (développement de méthodes de travail).

(Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire. Enseignement primaire, p. 51-68).

Au cours de la maternelle, et même au cours du premier cycle du primaire, les enseignants des tout-petits peuvent utiliser des outils ou des agents de stimulation favorisant tout particulièrement le développement psychomoteur, affectif, langagier et cognitif, tels que le CD de relaxation (vol. 2) produit par Nadimadi. Sur une trame sonore toute en douceur, Nadia, la narratrice, emmène les tout-petits dans un univers d'exploration des cinq sens. Ce voyage dans l'imaginaire de l'enfant représente à la fois un bel apprentissage langagier et une prise de conscience extraordinaire de la richesse des cinq sens, tout en créant une atmosphère feutrée de relaxation. À noter qu'il existe un autre CD de la même collection (vol. 1), intitulé *Relaxation pour les tout petits – Au cœur des saisons*.

Apprentissage langagier. Parmi les objectifs du nouveau programme du préscolaire, certains concernent les préalables de la littératie. L'enfant y développe sa capacité d'explorer les sonorités de la langue et d'améliorer ses habiletés de communication orale ayant trait à la compréhension et à l'expression. La communication se développe, entre autres choses, à partir de différentes productions sonores, et l'enfant découvre le plaisir de jouer avec les mots et avec les sonorités de la langue. Ultimement, il prendra conscience de l'écrit en associant, par exemple, des mots à des images.

Le CD *5 cadeaux, 5 sens* constitue une prémisse intéressante pour préparer les enfants à associer mentalement des mots à des images dans un premier temps et, par la suite, à associer ces images aux mots écrits. En utilisant des images très évocatrices et simples, une analogie est faite entre les sens et « les portes et fenêtres d'une maison » qui permettent « de voyager entre l'intérieur et l'extérieur pour explorer tout ce qui nous entoure ». Le vocabulaire est à la fois riche et imagé. Selon le sens sollicité, la narratrice fait tantôt référence à un « parfum de fraîcheur, de sel et de couleur bleue », en évoquant les odeurs marines, tantôt au « jus de la pomme, sucré et pétillant », en rappelant l'importance de bien prendre son temps pour goûter, ou encore, elle parle du « pelage du petit lion qui ressemble à du velours ».

Découverte des cinq sens. C'est peut-être cet aspect de l'apprentissage qui frappe le plus. Même l'adulte se sent interpellé, le plus simplement du monde, par le fait que les cinq sens sont effectivement des *cadeaux*. En présentant le goût, la narratrice rappelle que « chaque partie de la langue a de petits détecteurs appelés papilles » qui permettent de distinguer les goûts amer, acide et sucré, que « la peau est pleine de petits trous microscopiques », que la vue « est le cadeau que nous offrent les yeux… » Le voyage de l'enfant dans cet univers imaginaire contribue à son développement cognitif en favorisant « une prise de contact avec le milieu qui l'entoure pour le découvrir, le comprendre et s'y adapter » (p. 62 du programme).

La relaxation. Dès le début du « voyage », la voix très douce de la narratrice se fait complice, en conviant les tout-petits à un partage intime de ces merveilleux trésors que constituent les cinq sens. Pour piquer la curiosité des enfants, Nadia leur propose d'emblée une devinette. Ensuite, très lentement, elle les fait compter, pour bien scander l'exploration des cinq sens au rythme de respirations profondes. Elle les fait aussi inspirer et expirer de façon consciente et répétée. Cet apprentissage axé sur le développement psychomoteur permet à l'enfant de découvrir les diverses réactions et possibilités de son corps, de se sensibiliser à l'importance d'en prendre soin et d'agir en toute sécurité. L'enfant trouve « des moyens de se détendre et d'adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie » (p. 54 du programme).

Le texte sonore s'apparente à un mélange subtil de différents outils de relaxation incluant la respiration, la posture et la concentration. Bref, une sorte de yoga juvénile, qui prédispose l'enfant à une meilleure prise de conscience de son corps, à une baisse de son niveau d'excitabilité et au développement de sa mémoire visuelle, auditive et kinesthésique. « En vivant des expériences diversifiées, l'enfant apprend à se reconnaître comme un être unique ayant des goûts, des champs d'intérêt et des besoins qui lui sont propres. » (p. 56 du programme) Au fil des écoutes, l'enfant apprend graduellement à intégrer l'outil relaxation comme un moyen ludique, adapté à ses besoins et facile d'accès.

La relaxation doit aussi être vue comme un remède contre la violence à laquelle, quel que soit son milieu social, l'enfant sera inévitablement exposé, tôt ou tard, que ce soit à l'école ou ailleurs. En se relaxant, l'enfant construit son monde intérieur, il apprend à se connaître, à apprivoiser son corps et à s'en servir pour se faire du bien. Il n'a nul besoin de recourir à la violence ou à l'agression pour se valoriser. La relaxation stimule sa tempérance et sa réceptivité aux bonnes choses et elle chasse les pensées négatives.

Nous suggérons, pour permettre l'appropriation de l'apprentissage de chacun des cinq sens sans risquer de saturer la capacité d'attention des tout-petits, de ne faire l'exploration que d'un seul sens à la fois. Dans un premier temps, l'accompagnement d'un adulte peut être souhaitable pour guider l'enfant dans sa compréhension et ses exercices respiratoires.

Pour les petits apprenants d'une langue seconde ou d'une langue tierce, la trame sonore est également produite en anglais et en espagnol.

Martine Delsemme
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Références bibliographiques

BARRAQUÉ, P. *Relaxation et détente des enfants. Un chemin pour grandir*, Éditions Jouvence, 2004.

MANENT, G. *Les apports de la relaxation*, Éditions Le Souffle d'Or, 2005 : [http://news.manent.tk/articles]

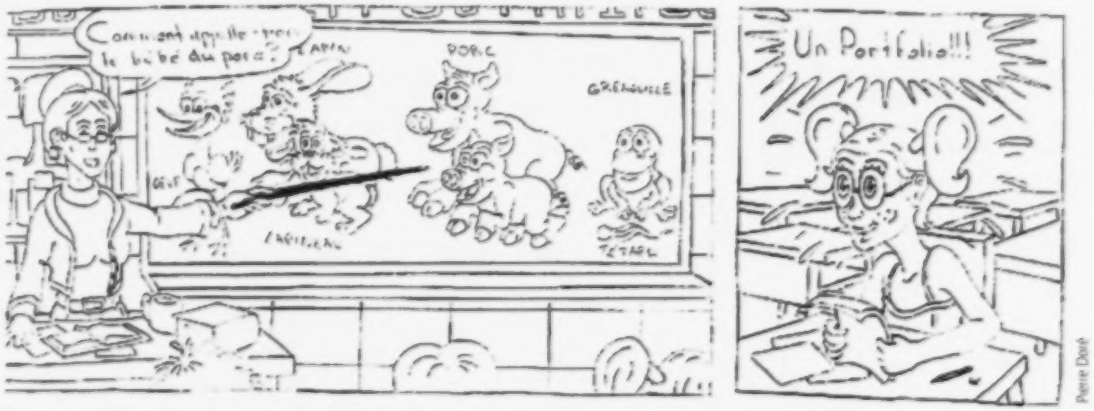
NADIMADI. *Relaxation pour les tout-petits, 5 cadeaux, 5 sens*, vol. 2, [disque compact].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 51-68.

UNIVERSITÉ DE PAIX, *Le yoga et la relaxation pour enfants et adolescents* : [http://www.universitedepaix.org]

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides.

1. Une éducatrice demande aux enfants : Comment appelle-t-on le bébé du porc? Un « portfolio », répond Sophie.



2. Donald embarque sur le pèse-personne dans la salle de bain et déclare : « Je veux savoir combien je coûte! »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**